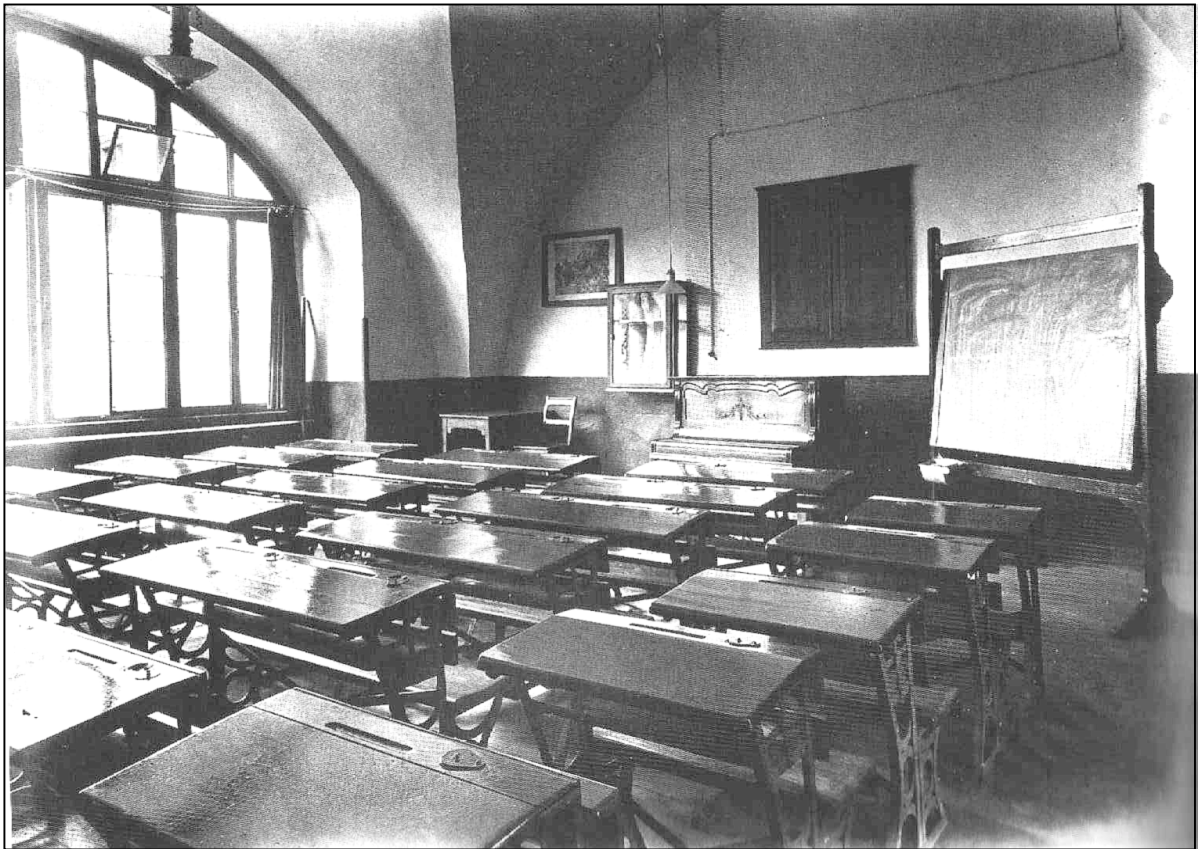


Innere Schulreform durch Kriseninduktion?

*Fallrekonstruktionen und
Strukturanalysen zu den Wirkungen
administeriell verordneter
Schulprogrammarbeit
– eine Projektbeschreibung –*



Andreas Gruschka/Martin Heinrich

Diese Broschüre ist zu beziehen über:

Dr. Martin Heinrich
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Fach 114
Senckenberganlage 15
D-60054 Frankfurt am Main

Tel.: (069) 798-28372
E-Mail: M.Heinrich@em.uni-frankfurt.de

Sekretariat:
Tel.: (069) 798-22210
Fax: (069) 798-23356

Inhalt

1. DAS PROJEKT.....	3
2. STAND DER FORSCHUNG	3
2.1 Schultheoretische Defizite in der Analyse von Schulprogrammarbeit in Institutionellen Schulentwicklungsprozessen	6
2.2 Methodische Defizite in der Analyse der Schulprogrammarbeit	8
3. ZIELE.....	9
3.1 Einschätzung eines bildungspolitischen Reforminstrumentes	9
3.2 Die Analyse der Kriseninduktion als Ausgangspunkt der Untersuchung des schulischen Wandels	11
3.3 Die Veränderung der klassischen Aufgaben der Schulen durch Schulprogramme.....	13
4. ARBEITSPROGRAMM	15
4.1 Das Kriseninduktionsmodell als Grundlage des Arbeitsprogramms	15
4.2 Zur Methode	22
4.3 Zur Auswahl der Bundesländer, Schulen und Probanden.....	25
4.4 Die Übersetzung des Kriseninduktionsmodells in einen Zeitplan	28
LITERATUR.....	31

1. DAS PROJEKT

Bundesweit ist derzeit im öffentlichen Schulsystem die wohl größte Reforminitiative der letzten Jahrzehnte zu verzeichnen. Sie erfolgt weitgehend ohne eine empirisch angelegte Forschung. Die administrativ gewünschte und vielerorts sogar verordnete „Schulprogrammarbeit“ ist ein Reforminstrument, das im ganzen Schulsystem Deutschlands Anwendung finden soll: Die Schulen sind dazu aufgefordert, ein Schulprogramm zu schreiben, und sollen dadurch in eine „Krise der Neubestimmung“ geraten. Durch diese Verunsicherung erhofft man sich, eine Reform der sonst in Routinen festgefahrenen Einzelschulen initiieren zu können.

Die Studie reagiert auf ein zentrales schultheoretisches Wissensdefizit: Über das Verhältnis von Intention und Wirkung einer solchen „Kriseninduktion“ existieren kaum empirische Untersuchungen. Das ist umso verwunderlicher, als mit vergleichbaren Instrumenten im In- und Ausland schon über viele Jahre Erfahrungen gemacht wurden. *Strukturanalysen* aus empirischen Beobachtungen von Schulen liegen bislang nicht vor.

Der Ertrag der Studie soll in der Bestimmung von akteursabhängigen Bedingungen des Gelingens und Scheiterns des spezifischen Reformimpulses „Schulprogrammarbeit“ liegen. Am Ende der Studie soll eine Typologie stehen, die beschreibt, welche Reformstrategien bei welchen Schulen Aussicht auf Erfolg haben.

Diese Typologie antwortet zudem auf die für die Schultheorie grundagentheoretisch interessante Frage, welche Faktoren für die innere Reform von Einzelschulen wie für das öffentliche Schulsystem insgesamt ausschlaggebend sind.

2. STAND DER FORSCHUNG

Bei Untersuchungen zur Schulentwicklung erweist sich schon die Bestimmung des Forschungsgegenstands als voraussetzungsreich und oftmals strittig. Nicht nur, dass eine begriffliche Fassung des empirischen Gegenstands „Schule“ für sich genommen schon ein bislang nicht befriedigend gelöstes Problem der Schultheorie darstellt, hinzu kommt, dass die Schulentwicklungsforschung sich auf das noch einmal abstraktere Phänomen des *Wandels* dieser Institution bezieht.¹

Das hier projektierte Forschungsvorhaben zielt nicht auf den Wandel von Schule, der sich schon immer, gleichsam „von selbst“ einstellt, d.h. sich aus der Tatsache gesellschaftlicher Veränderung und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Schule ergibt, sondern der Blick richtet sich auf die bewussten Veränderungsversuche und deren Effekte.

Die Untersuchung konzentriert sich dabei auf die „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend 1986), d.h. sie richtet sich nicht auf die Systemebene, sondern nimmt die Schule vor Ort in den Blick. Dieser Differenz zwischen der Perspektive auf die Makro- und der auf die Mikroebene von Schulentwicklung (vgl. Ball 1987) korrespondiert in der Schultheorie die Rede und der lange Streit darum, ob bei den Veränderungsbemühungen primär auf äußere oder innere Schulreform gesetzt werden soll (vgl. Weniger o.J., S. 533f., Furck 1969, Rolff 1984). Die Bemühungen zur inneren Reform der Schule konzentrieren sich derzeit auf die Schulprogrammarbeit.

Die folgende Dokumentation des Forschungsstands bezieht sich entsprechend wie die avisierte Studie auf das Phänomen der *intendierten inneren Schulreform durch Schulprogrammarbeit*.

¹ Wenn der Blick auf den Wandel sich nicht auf die strukturellen Voraussetzungen von Schule richtet, so drohen die Analysen dem Gegenstand äußerlich zu bleiben, so dass u.U. eine allein auf der Erscheinungsebene stattfindende Veränderung bereits als grundlegender Wandel interpretiert wird (vgl. Denecke/Gruschka/Heinrich/Pollmanns 2001). Zudem erweist es sich aufgrund der bildungspolitischen Bedeutung solcher Untersuchungen als besonders schwierig, einen solchen Wandel zu beschreiben, ohne dabei zugleich starke Bewertungen der Veränderungen mitzuformulieren. Auch das integre Bemühen, in der Darstellung nach Möglichkeit Neutralität zu wahren, wird durch die anschließende mediale Vermittlung solcher Ergebnisse oftmals konterkariert, wie nicht zuletzt die Rezeption der TIMSS-Ergebnisse zeigte (vgl. Heinrich 1998/99).

Nach der Enttäuschung über die Effekte von Strategien zur Veränderung des Gesamtsystems, wie sie beispielhaft im Strukturplan von 1970 konzipiert wurden, avancierte zunächst die Grundschule zum „Musterkind“ der inneren Reform, da sie sich durch zahlreiche didaktische Innovationen wandelte. Aber auch für die Sekundarstufen gab es in den folgenden Jahren immer wieder Projekte, die auf eine innere Reform zielten (vgl. Bargel 1996).

Die derzeitigen Bemühungen zur Schulprogrammarbeit stehen in der Kontinuität dieser Innovationsversuche (vgl. Bastian 1998). Schließlich verweisen auch Projekte wie die Versuchsschulen (bspw. Laborschule/Bielefeld), Reformschulen (Montessori-Schulen, Waldorfschulen, Odenwaldschule etc.) und andere Schulreformprojekte/Schulversuche (bspw. Tillmann/Wischer 1998) auf ein explizites Programm. „Schulprogrammarbeit“, einmal in diesem weiten Begriffsinne gefasst, hat damit zahlreiche Vorläufer, die zum Teil auch wissenschaftlich begleitet wurden (vgl. Steffens/Bargel 1987 ff.).

Neu sind allerdings in den 90er Jahren die Kontextbedingungen, die die Schulprogrammarbeit zum dominanten Muster innerer Schulreform reüssieren ließen. Zusätzlich zum beständig zunehmenden fiskalpolitischen Sparzwang (vgl. Böttcher/Weishaupt/Weiß 1997)² hat sich der Legitimationsdruck für das öffentliche Schulsystem durch die internationale Konkurrenz erhöht, die in den letzten Jahren überdies durch die Leistungstests (TIMSS, PISA) ins Bewusstsein gehoben wurde.³ Zur Zeit sind es drei Reformkonzeptionen, die die Diskussionen um das neue, „reformierte“ Schulwesen prägen: die Rede von der „Neuen Steuerung“ (vgl. Maritzen 1999, Lange 1999), die Vorschläge zur weitreichenden „Autonomie der Einzelschule“ (vgl. Daschner/Rolff/Stryck 1995) und die Überlegungen zur nachhaltigen „Qualitätssicherung“ (vgl. Fend 1998, 1999, Rösner 1999). Die hier aufgezeigten Reformtendenzen sind indessen nicht als einander widerstrebende zu sehen, vielmehr sind sie aufeinander verwiesen: Das, was als „Neues Steuerungsmodell“ bezeichnet wird, zielt auf eine zunehmende „Autonomie der Einzelschule“, die wiederum nur gewünscht wird, um die „Qualität von Schule“ zu verbessern. Wie diese gebündelten Reformbemühungen schließlich zur „guten Schule“ führen sollen, ist aber bislang eine offene Frage.

Damit die den einzelnen Schulen zugesprochenen Gestaltungsfreiräume nicht ungenutzt bleiben und die Deregulierung bei der Schulentwicklung nicht in die Ineffizienz der Einzelschule mündet, sind die Kollegien dazu aufgefordert, Schulprogramme zu entwickeln, in denen sie ihre pädagogischen Zielsetzungen formulieren. Damit kommt der Schulprogrammarbeit in diesem Reformkontext eine zentrale, die Bemühungen bündelnde Funktion zu.⁴ Staatsrat Lange (vgl. Lange 1999, S.426) betont diese Funktion der Schulprogramme innerhalb des Reformkontextes von Neuem Steuerungsmodell und erweiterter Schulautonomie. Er interpretiert das Einräumen von Autonomiespielräumen vor allem als Versuch einer realitätsbezogenen Konzeptualisierung des Steuerungsproblems im Schulwesen. Angesichts der schwierigen Nahtstellen erhält die Aufgabe der Schulen, ein Schulprogramm zu entwickeln, einen besonderen Stellenwert nicht primär in betriebswirtschaftlicher Hinsicht, sondern unter Gesichtspunkten der pädagogisch begründeten Schulentwicklung:

² Die bildungsökonomischen Überlegungen zu neuen Budgetierungs- und Finanzierungskonzepten sind inspiriert von angloamerikanischen Untersuchungen (prominent bspw. Hanushek 1989, Chubb/Moe 1990). Die Diskussion wird auch in vielen anderen Ländern, wie etwa Belgien, Neuseeland, den Niederlanden, Schweden und England geführt (vgl. Vandenberghe 1999).

³ Für eine Übersicht über die wichtigsten Leistungstests der letzten Jahre vgl. Ackeren/Klemm 2000.

⁴ Wie die internationalen Bemühungen zur Qualitätssicherung ist auch der Versuch, diese Entwicklungsarbeit durch die Erstellung eines Schulprogramms zu befördern, kein deutscher Sonderweg. So existieren in zahlreichen Ländern (bspw. Amerika, Kanada, England, Schweden, vgl. Huber 1999) seit Jahren Bemühungen, die Qualität von Einzelschulen durch so genannte „School Improvement Plans“ oder das „School Development planning“ zu optimieren (vgl. Easton 1991, Scheerens 1992, Sterling/Davidoff 2000, Sherlock 2000).

„Betrieblich gedacht, handelt es sich dabei um nichts anderes als die Entwicklung eines Berichtswesens und die Implementierung von Controllingverfahren. Aus dem Blickwinkel eines ‚normalen‘ Betriebes erscheint dies als eine selbstverständliche und – den nötigen Aufwand vorausgesetzt – leicht erfüllbare Forderung. Aus der Sicht einer Schule und der in ihr Arbeitenden ist diese Forderung alles andere als leicht erfüllbar. Dies liegt nicht an der oft behaupteten Resistenz von Schulen gegenüber Veränderungen, es liegt vor allem in der Sache selbst. Die instrumentellen Voraussetzungen sind bisher erst zum Teil und zumeist auch nur auf einer Oberflächenebene beschrieben. Praktische Erfahrungen liegen allenfalls punktuell vor.“ (Lange 1999, S.431)

Diese Kontextbedingungen von Schulprogrammarbeit mit ihrer Funktion als Zentrum der inneren Schulreform sind nun nicht nur für die Frage nach der Genese dieser Reformbemühungen bedeutungsvoll (vgl. Heinrich 2001). Es handelt sich bei den – je nach Bundesländern unterschiedlich verbindlich festgeschriebenen – Projekten zur Schulprogrammarbeit um die quantitativ betrachtet wohl größte Reformmaßnahme der letzten Jahrzehnte. Es wird deutlich, dass die Schulprogrammarbeit primär ein Modell ist, das sich aus der Reform*praxis*, den Veränderungsbemühungen „von unten“, entwickelt hat, und nun verallgemeinert werden soll. Eine schultheoretische Aufarbeitung durch die Beteiligten, die über die strukturellen und organisationssoziologischen Hintergründe, Wirkmechanismen und Effekte aufklären könnte, ist bislang noch nicht geleistet worden. Auch steht nicht zu erwarten, dass eine solche in naher Zukunft erbracht wird, da zurzeit die Frage danach im Vordergrund steht, „How School Improvement Works“ (Huberman/Miles 1984). Die Suche nach schnellen, praktikablen Antworten vertritt dabei die schultheoretisch interessanten Untersuchungsgegenstände.

Das dominante, die verschiedensten Studien strukturierende Muster folgt einem praktisch motivierten Erkenntnisinteresse. Ausgangspunkt ist fast durchgängig – nicht nur bei den Politikern und den Vertretern der Kultusadministration, sondern auch bei den meisten Erziehungswissenschaftlern – die Beschreibung von Erfolgen und Misserfolgen in der bereits stattfindenden Schulprogrammarbeit. Als vielversprechend erscheinende Strategien sollen gestärkt werden und somit den Reformprozess vorantreiben. In der Folge kommt durch die Berichte kaum schultheoretisch relevantes Wissen über die Empirie dieser inneren Reform hinzu.

Dieser Zusammenhang soll – pars pro toto – an den theoretischen Konzepten zum derzeit dominanten Modell der Schulprogrammarbeit, dem Institutionellen Schulentwicklungsprozess (ISP) illustriert werden,⁵ sowie an der vorherrschenden Methode der Analyse und Darstellung

⁵ Die Konzepte zur Schulentwicklung sind sehr heterogen, speisen sich aus unterschiedlichen theoretischen Quellen und setzen ganz verschiedene Akzente und Prioritäten. Zum Teil werden auch gegensätzliche Modelle aus dem Ausland (Niederlande, England, Norwegen, Schweden) als Referenzpunkte genutzt (vgl. Eikenbusch 1998, S. 190). Prominent sind auch die Adaptionsversuche betriebswirtschaftlicher Modelle wie die Qualitätsentwicklung (vgl. Girulat/Lindner 1997), Qualitätsmanagement und Total Quality Management (vgl. Dell/Schmidt/Tautenhahn 1997) etc.

In dem zurzeit mit dem ISP-Konzept am stärksten konkurrierenden Ansatz der „Pädagogischen Schulentwicklung“ (PSE) stehen die Versuche der Organisationsentwickler zur Kritik. Bezweifelt wird hier die Effizienz des Konzepts, über entwickelte systemische Strukturen auf lange Sicht auch den Unterricht zu verbessern. Für die Pädagogische Schulentwicklung muss vielmehr der gute Unterricht der Anfangspunkt der Reformbemühungen sein, nicht erst das lang- oder mittelfristige Ziel. Ausgehend von der Unterrichtsebene sollen die Reformen auf die gesamte Institution ausstrahlen, so dass schließlich auch das ganze Schulklima von den Veränderungen affiziert wird. Prominenter Protagonist der Pädagogischen Schulentwicklung ist Heinz Klippert. Mit seinen Trainingsmodellen für den Unterricht (Klippert 1994, 1995, 1998) hat er in den letzten Jahren bei den Versuchen, die Schule als Einzelschule zu entwickeln, bei Lehrern großen Zuspruch gefunden. Klippert fordert eine Konzentration auf den Erwerb elementarer Lern- und Arbeitstechniken, was in den letzten Jahren seiner Auffassung nach sträflich vernachlässigt wurde. Eine nähere Analyse des Materials zeigt jedoch, dass – trotz allem ersten Anschein von Erfolg – das Eintreten der prognostizierten Effekte, wie bspw. die Schüler über Methodentraining zu mehr Selbständigkeit zu befähigen, sehr unwahrscheinlich ist (vgl. Stövesand 2000/01). Bundesweit wird indessen die Tendenz zur Pädagogischen Schulentwicklung aufmerksam beobachtet. In Nordrhein-Westfalen ist Pädagogische Schulentwicklung sogar zu einem Schwerpunkt der landesweiten Schulentwicklung geworden. Bei den Untersuchungen zur PSE ist indes, ausgehend von der praktischen Motivation, ein

solcher Prozesse, der Fallbeschreibung.

2.1 SCHULTHEORETISCHE DEFIZITE IN DER ANALYSE VON SCHULPROGRAMMARBEIT IN INSTITUTIONELLEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN

Die Grundgedanken eines Institutionellen Schulentwicklungsprozesses (ISP) gehen auf den Norweger Per Dalin zurück (Dalin 1986, Dalin/Rolff/Buchen 1996). Das Konzept ist eine auf Einzelschulen bezogene Form der schon seit den 60er Jahren in anderen Bereichen erprobten Organisationsentwicklung (vgl. grundlegend Schmuck/Runkel 1985). Seit dem Ende der 80er Jahre wurden in Deutschland zahlreiche Trainer in Lehrgängen zu Moderatoren eines solchen Schulentwicklungsprozesses ausgebildet, die von den Schulen angefordert werden können. Ihre Aufgabe ist das Konflikt- und Projektmanagement eines solchen Schulentwicklungsprozesses.

Zwar wird in den Publikationen zur Schule als „lernender Organisation“ immer wieder auf Schwierigkeiten hingewiesen, die sich aus organisationssoziologischer Sicht ergeben, doch wirken diese „Problematisierungen“ nicht nachhaltig auf die theoretische Konzeptualisierung der intendierten Reformprozesse (bspw. Bulla 1982) und Praxishilfen (bspw. Horster 1991). Grundlagentheoretisch argumentierende Einwände gegenüber den Vorstellungen von der „lernenden Organisation“ wie sie von Organisationssoziologen formuliert werden (vgl. Kühl 2000), werden kaum als Anlass für eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Problemen dieses Modells herangezogen. Hinzu kommt, dass es sich bei der Schule nicht um den Typ einer „traditionellen“, sondern um den einer „alternativen Organisation“ (wie Non-Profit Organisationen/selbstverwaltete Betriebe) handelt, so dass schon strukturelle Gründe (vgl. Hardwig/Sing 1995) gegen eine schlichte Adaption der meisten organisationssoziologischen und auch der daraus abgeleiteten betriebswirtschaftlichen Empfehlungen sprechen (vgl. Zedler 1997, S. 9). Sobald eine Auseinandersetzung mit den prekären organisationssoziologischen Voraussetzungen für eine innere Schulreform stattfindet, wird deutlich, wie groß die Schwierigkeiten sein werden (vgl. Terhart 2001; 2001a). Krainz-Dürr (1999) dokumentiert mehrere zentrale Hemmnisse. Es bestehe für Schulen als Organisationen die Schwierigkeit zu lernen, weil

- sie zur Zeit wenig vitales Interesse haben zu ‚lernen‘,
- sie über kein entwickeltes ‚Organisationsbewusstsein‘ verfügen,
- sie als ‚professional bureaucracy‘ oder ‚collegial organization‘ (Mintzberg 1983) eine besondere Organisationsform darstellen,
- eine über Unterricht hinausgehende Definition von professioneller Arbeit von Lehrkräften fehlt und anstelle dessen ‚Engagement‘ zum Leitbild geworden ist,
- die Einzelschule durch einen Mangel an strukturbildenden Elementen charakterisiert ist,
- der ‚Mythos der Gleichheit‘ eine Strukturbildung in Kollegien erschwert und das Lernen einzelner und der Organisation behindert,
- die Kommunikation über berufsrelevante Fragen vorwiegend im informellen Raum stattfindet,
- die Vermittlung von Gruppeninteressen nicht als Steuerungsfunktion wahrgenommen wird und ein sachlich-funktionales Herangehen an das Thema ‚Leitung‘ durch einen ‚antihierarchischen Affekt‘ erschwert ist,
- Fortbildung von Lehrern nur als individuelle Aufgabe betrachtet wird und kein Konzept von Personalentwicklung an Schulen existiert, und schließlich
- in der Organisation Schule keine Zeiten für Lernen vorgesehen sind (vgl. Krainz-Dürr 1999, S. 342-347).

Eine empirisch befriedigende Materialisierung dieser und weiterer organisationssoziologischer

vergleichbares schultheoretisches Defizit zu verzeichnen wie für den ISP. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die Kritik am ISP.

Überlegungen zur inneren Reform nach dem Modell der lernenden Organisation liegt ebenfalls bislang nicht vor. Suggestive Versprechungen stehen auf diese Weise den grundsätzlichen Bedenken gegenüber. Die theoretische Leerstelle hinsichtlich eines begründeten theoretischen Überbaus der institutionellen Schulentwicklungskonzepte wird indes weder von den Kritikern noch den Protagonisten bearbeitet. Verweisen die Kritiker auf die Evidenz der Stagnation in der Organisation als Beleg für ihre Problematisierung, so sehen viele Reformer kein Wissensdefizit. Oftmals wird im Selbstverständnis offensiv das Erfahrungswissen als leitende Kraft der Überlegungen postuliert:

„Ist der ISP eine Art von Organisationsentwicklung oder etwas anderes? Ist es Aktionslernen oder Handlungsforschung? Ist es systematische Problemlösung? Geplanter Wandel? Diese Fragen sind nicht leicht zu beantworten. Der ISP ist all das, was zu den Fragen genannt wurde, und gleichzeitig mehr. Er lebt von der Theorie und Praxis mehrerer Entwicklungstraditionen, doch formt er selber ein sehr besonderes System von Prinzipien und Praxis, das auf Schulentwicklung fokussiert ist. Der ISP ist ein Entwicklungsansatz, der aus Erfahrung entstanden und der maßgeschneidert für Schulen ist.“ (Dalin/Rolff/Buchen 1996, S. 44)

Auch für den angelsächsischen Raum, von dem die größten Impulse für eine solche Organisationsentwicklung ausgingen⁶, gilt, dass primär auf Erfahrungswissen rekurriert wird. Trotz einer langen Tradition von Implementationsstudien zu Innovationsprozessen an Schulen (vgl. Berman et.al. 1974, Huberman/Miles 1984, Odden/Marsch 1989, Fullan 1991) werden die allgemeinen Thesen des derzeit wohl prominentesten Schulentwicklungsforschers aus dem angloamerikanischen Raum, Michael Fullan (Toronto), primär mit Erfahrungswissen aus Einzelprojekten untermauert. In seiner Studie „Die Schule als lernendes Unternehmen“ entwickelt Fullan darüber hinaus eine Fülle von Katalogen zu Klugheitsregeln, Gesetzesannahmen, Maximen etc., die vielfach Leerformelcharakter besitzen und mehr ein Suchverhalten zeigen, als dass sie theoretisch substantiell wären. Fullan verweist, wo er selbst auf dieses Defizit stößt, mehr affirmativ auf die Schwierigkeiten, die komplexen Strukturen theoretisch zu durchdringen:

„Obwohl es keine atemberaubenden Erfolge gibt, was in Anbetracht der nie endenden Komplexität des Wandels auch nicht zu erwarten ist, können wir einige Lehren aus derzeit zu beobachtenden Teilerfolgen ziehen und dadurch eine Vorstellung davon gewinnen, wie eine effektivere Bildungsorganisation der Zukunft aussehen könnte.“ (Fullan 1999, S. 104 f.)

Es mangelt bereits an einer theoretischen Modellbildung, die erklärungskräftige empirische Studien anleiten könnte. Statt dessen wird mit Objekttheorien, z.B. der allgemeinen Kommunikationstheorie operiert, die zu wenig das spezifische Objekt Schule zu fassen vermögen. Mit ihren Verweisen auf diese insbesondere anglo-amerikanische Literatur fußen die deutschen Studien zum Institutionellen Schulentwicklungsprozess vornehmlich auf empirisch-systematisch noch ungedeckten Annahmen der Organisationssoziologie bzw. den Behauptungen der Organisationsentwickler.

Für die Relevanz der oben zusammengefassten kritischen Einwände spricht bspw., dass inzwischen auch international – z.T. nach jahrelanger Erprobung – die Chancen für eine nachhaltige Wirksamkeit der Schulprogrammarbeit auf die Lernfähigkeit der Organisation Schule durchaus skeptisch beschrieben wurden (bspw. Scheerens 1992, S. 101; Ekholm 1999 für Schweden). Erfolge und Misserfolge werden auch in Deutschland erst in mehreren Jahren sichtbar sein, jedoch wahrscheinlich – sollten zwischenzeitlich nicht erhebliche Fortschritte

⁶ Eine frühe Adaption der organisationssoziologischen Strategien für die Schulreform in Europa fand in den 70er Jahren in den Niederlanden statt (vgl. Glasl/Houssaye 1975).

durch empirische Forschungen gemacht werden –, ohne dass die Schultheorie angeben können wird, worin die Gründe für die verschiedenen Reformverläufe liegen.

2.2 METHODISCHE DEFIZITE IN DER ANALYSE DER SCHULPROGRAMMARBEIT

Auch in den Debatten um das Neue Steuerungsmodell, die Schulautonomie sowie die Qualität von Schule wird deutlich, dass ein großes Wissensdefizit über die Veränderungsfähigkeit im Bildungswesen existiert (vgl. Lange 1999, S. 424), so dass begründete Aussagen zur Wirkung von Schulprogrammarbeit schwer fallen. Und wenn diese Frage diskutiert werde, so die Kritik von Oelkers, dann in einem scheinbar geschichtslosen, aber mit zahlreichen projektiven Hoffnungen gefüllten Raum: „Aus zum Teil sehr vagen oder gar windigen Daten der gegenwärtigen Situation soll auf künftige Verbesserungen geschlossen werden (Oelkers 1995, S. 162).⁷ Über den Stand der schultheoretischen Untersuchungen zur einzelschulischen Entwicklung in Deutschland urteilt Rolff fast schon selbstkritisch (1998): „Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung.“

So nimmt es nicht wunder, dass den Praktikern vor Ort die unterschiedlichsten Methoden anempfohlen werden (bspw. Philipp/Rolff 1999, Hameyer/Schratz 1998). Die Schulprogrammarbeit soll erfolgreich werden, indem sie etwa einem bestimmte Schritteschema folgt, das dann in der Ratgeberliteratur unterschiedlich weit ausdifferenziert wird. Damit wird so getan, als ob sich eine allgemeine Planungsrationaltät durchsetzen ließe. Der Unbestimmtheit des Reforminstruments „Schulprogramm“ folgend werden weitgehend unsystematisch die Fragestellungen benannt, die in einem Schulprogramm bearbeitet werden *könnten*, – und damit von den Schulen schnell im Sinne einer Aufgabenerfüllung abgearbeitet werden können (vgl. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 1996, S. 4). Andere Autoren entwerfen zum Teil unübersichtliche oder nicht trennscharfe Mehrstufen-Modelle, mit denen – wenn auch unter Vorbehalt – so getan wird, als ließe sich der Inhalt in ein System von Begriffen und Prozeduren gliedern (vgl. Hameyer/Schratz 1998, S. 106). Trotz aller gegenteiligen Behauptungen treten in den Anweisungen zur Schulprogrammarbeit die Hilfen zur Analyse des Status quo, d.h. die Aufnahme dessen, was als unbefriedigend im bisherigen Programm erscheint, zurück hinter die pragmatischen Empfehlungen für eine zügige Programmbildung. Ausführlich und zum Teil suggestiv werden die Vorzüge von Schulprogrammarbeit diskutiert. Zuweilen stiftet die Predigt den Glauben in das Instrument. Kataloge zu den „guten Gründen“ für die Erstellung eines Schulprogramms werden wie empirische Sachverhalte geschildert. Der Indikativ wird gepflegt, wo der Konjunktiv am Platze wäre (bspw. Philip/Rolff 1999, S. 10-12). Im Kontrast dazu fällt die Verteidigung gegenüber möglicher Kritik oder die Entkräftung von Gegenargumenten in diesen Programmschriften kurz aus (vgl. a.a.O., S. 12). Es erscheint nicht übertrieben, von einer „Schulprogrammeuphorie“ in den programmatischen Schriften zu sprechen: Besonders einprägsam wird dies in der empfohlenen Initiierungsphase, die mit einer „Traumreise“ beginnt, bei der der Schulentwicklungsmoderator die Lehrer dazu auffordert, sich die „neue Schule“ vorzustellen: „Die Schüler werden bewusst nicht erwähnt. Das ließe bei einigen ‚freies‘ Täumen gar nicht zu, [...] (a.a.O. S. 63).

Die Literatur wird dominiert von immer wieder aktualisierter und in mehreren Auflagen

⁷ Die Schulprogrammarbeit, die im Kern zunächst nichts anderes ist als Schulreformerarbeit, die auf ein explizites Programm rekurriert, hatte, wie bereits ausgeführt, Vorläufer, die auch wissenschaftlich begleitet wurden. Dort ist ein erziehungswissenschaftliches Wissen akkumuliert worden (bspw. die an praktischen Reformbemühungen interessierten und ausgerichteten Arbeiten der „Akademie für Bildungsreform“), das jedoch nicht dezidiert Eingang findet in den jetzigen Reformprozess. Auf dieses Wissen wird lediglich verwiesen, wenn darauf aufmerksam gemacht wird, dass schon vor den offiziell verordneten Reformbemühungen von der Basis seit den 70er Jahren Reformanstrengungen ausgingen (vgl. Bastian 1998, S. 15). In der Folge verläuft die Initiation der Schulprogrammarbeit nicht erkenntnisgeneriert, d.h. reflektiert auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu solchen Initiationsprozessen. In solchen Phänomenen gründet dann auch die Berechtigung der Oelkerschen Kritik, dass die gegenwärtigen Reformbemühungen in einem geschichtslosen Raum stattfänden.

erscheinender Informations- und Ratgeberliteratur (bspw. Kempfert/Rolff 1999, Schratz 1999, Franke/Kliebisch 2000, Korinek 2000, Stern 2000, Schoenig 2000) und zahlreichen Handreichungen der Ministerien (vgl. Diegelmann/Porzelle 1998; 1999). Der Mainstream der Ratgeberliteratur geht ohne analytische Distanz rasch zu den Vorschlägen für die Praxisgestaltung über, so dass Modelle entstehen, die allein für eine Praxis ohne Komplexität und Widersprüchlichkeiten geschaffen zu sein scheinen. In den Fällen, in denen auf die Komplexität und Widersprüchlichkeiten in der Praxis eingegangen wird, erweisen sich dann allerdings die dagegen in Anschlag gebrachten „Rezepte“ als unbrauchbar.

Das Problem dieser Konzepte besteht darin, dass kaum Methoden zur theoretisch disziplinierten Beschreibung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen existieren. Die meisten Studien operieren mit Alltagstheorien und, wenn sie von unterschiedlichen Zeitpunkten handeln, um auf Wirkungen aufmerksam zu machen, mit Zustandsbeschreibungen. Die Annahmen zu Kausalbeziehungen bleiben rein hypothetisch.

Als methodische Lösung des Theorieproblems wird zurzeit oftmals auf die Möglichkeit der Einzelfall*beschreibung* zurückgegriffen. Inzwischen existieren in Deutschland eine Reihe von Sammelbänden, in denen Lehrer und Moderatoren über ihre Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen berichten (bspw. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997, Buhren/Rolff 1996). Fall*studien*, in denen versucht wird, systematisch die Effekte von Schulprogrammarbeit zu erschließen, bleiben Desiderat (vgl. Combe/Reh 2000).⁸

Die angeführten Dokumentationen erschöpfen sich zumeist in der Darstellung von Hypothesen und deren Beleg an Einzelfällen. Die Fallbeschreibungen in der Form von Erzählungen und Protokollierungen des äußeren Geschehens erscheinen dabei wie eine Ergebnispräsentation, die primär der besseren Darstellbarkeit des Gegenstandes „Schule in der Entwicklung“ geschuldet ist. Die in den Hypothesen schon immer geleistete Verallgemeinerung wird nur noch anschaulich gemacht, ohne dass durch solche Splitter der Wirklichkeit die (erwarteten) Ergebnisse im strengen Sinne untermauert oder gar verifiziert werden könnten. Die praktisch motivierten Untersuchungen bedürfen, dem Selbstverständnis vieler Autoren nach, keiner ausgreifenden methodologischen Legitimation, da sie allein erfolgreiche Entwicklungen nachzeichnen sollen. In diesen, so die Hoffnung, seien schon die erfolgreichen Strategien abgebildet, auch wenn deren strukturelle Bedingungen theoretisch nicht geklärt sind.

In der hier entworfenen Studie soll hingegen bewusst die Distanz zum praktischen „Verwertungsinteresse“ gehalten werden, da allein eine möglichst unvoreingenommene Beobachterperspektive die Chance eröffnet, nicht durch den Blick auf mögliche „Lösungsstrategien“ kurzschlüssig aus einem Befund eine Rezeptur abzuleiten.

3. ZIELE

Übergreifendes Ziel der Studie ist die Bestimmung der akteursabhängigen Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von qualitativem Wandel durch Schulprogrammarbeit. In den folgenden Kapiteln werden hierfür drei Ebenen der Operationalisierung fixiert.

3.1 EINSCHÄTZUNG EINES BILDUNGSPOLITISCHEN REFORMINSTRUMENTES

Indem die Untersuchung die Schulprogrammarbeit in den Blick nimmt, muss sie auch auf die

⁸ Bislang gibt es auch nur einige Erfahrungsberichte zum „gestörten Verhältnis“ (Rosenbusch 1994) von Schulaufsicht und Lehrerkollegien in der Schulprogrammarbeit und Literatur, die dieses Problem theoretisch diskutiert (vgl. Rosenbusch/Schlemmer 1997). Auch gibt es schon Ratgeberliteratur für den Umgang mit der Schulaufsicht in der Schulprogrammarbeit (vgl. Burkard 1999). Empirische Analysen zur Zusammenarbeit von Schulaufsicht, Schulleitung und Schule liegen nur punktuell vor (vgl. Schlemmer 1998; Arnold/Thiele 2000). Eine systematische empirische Rekonstruktion der strukturellen Voraussetzungen dieser Zusammenarbeit steht indes auch hier noch aus.

Zielsetzungen der Initiatoren reagieren. Die Anlage der Studie ist aber nicht als Erfolgskontrolle einer Reformstrategie konzipiert. Ebenso wenig folgt sie einem eigenen interventionistischen praktischen Interesse, wie dies bei den meisten uns bekannten „Schulversuchsbegleitungen“ der Fall ist. Bewusst wird die Distanz einer schultheoretischen Beobachterperspektive eingenommen, um von daher die Frage zu klären, welche Hinweise für erfolgreiche Schulprogrammarbeit gegeben werden können.

Das Instrument der Schulprogrammarbeit zielt – von den Initiatoren mehr oder weniger explizit formuliert – auf mehrerlei:

- Zum einen soll ein neues Bewusstsein der *Verantwortung* für die pädagogische Arbeit in der Schule gestiftet, die „verwaltete Schule“ ein Stück weit in die Freiheit entlassen werden.
- Sodann soll das pädagogische *Profil* einer jeden Schule geschärft und Verantwortungen für die pädagogische Arbeit übertragen werden, mit der auf die je spezifischen Aufgaben einer Schule inhaltlich geantwortet wird.
- Des Weiteren geht es darum, im Medium einer pädagogischen Programmarbeit, Strategien der *betriebswirtschaftlichen Rationalisierung und Steuerung* einzuführen. Das Programm wird dann zur „Zielvereinbarung“ und die Programmpunkte zur Ankündigung der avisierten „Produkte“ der Schule. Die fest institutionalisierte Reflexion über die Erfahrungen mit dem Programm soll am Ende des Prozesses zu einer „Produktkontrolle“ (Selbst- und Fremdevaluation) Anlass geben.
- Schließlich soll im Kontext der Schulprogrammarbeit ein neues Verhältnis zwischen Schulverwaltung und Schule begründet werden. Der lernenden Organisation Schule soll eine lernende Verwaltung gegenüberstehen.

Die Schulprogrammarbeit zielt unmittelbar kritisch auf die Routinen der Akteure, um gegen sie Veränderungspotenziale freizusetzen. Die Aufforderung zur Selbstreflexion soll in den Kollegien – systemtheoretisch gesprochen – Differenz herstellen, indem die unter den routinisierten Bearbeitungsmodi begrabenen pädagogischen Motivationen für die Routinen übersteigenden pädagogischen Reformen aktualisiert werden. Die Schule soll so nachhaltig in eine kreative Unruhe gestürzt werden.

Da die Schule aber gleichzeitig Institution mit einer öffentlich deutlich kommunizierten Außenwirkung ist und sie sich darum bemühen muss, das Bild von einer lebendigen und verbesserungsfähigen Schule abzugeben und eine Corporate Identity besitzen will, kann die gewünschte Hervorbringung von Differenzen zugleich eine Legitimationskrise hervorrufen. Kreative Unruhe darf nicht in Streit ausarten, der ein Kollegium entzweit, wenn doch die Konsistenz des pädagogischen Konzepts am Ende als ein wesentliches Qualitätsmerkmal gilt. So muss die Schule mit ihrem Programm dokumentieren, dass in ihr alle an der erfolgreichen Bewältigung der gemeinsam gestellten Aufgaben arbeiten. Die wahrscheinlich produktivste Bewältigung der Aufgabe – die durch den vorgegebenen Abgabezeitpunkt der Schulprogramme vielerorts auch konkret terminiert ist – bestünde nun darin, dass die Schule sich gegen die internen Meinungsunterschiede und ohne Rücksicht auf die möglichen, durch zu forsche Profilierung verursachten Missverständnisse in der Öffentlichkeit auf ein Programm einigt, das den Veränderungswilligen den Spielraum eröffnet, der mittelfristig für die Verbesserung der Schule insgesamt notwendig ist.

Folgende Fragen sollen hinsichtlich der Reformstrategie beantwortet werden:

1. *Gibt es Anhaltspunkte dafür, dass durch Schulprogrammarbeit Schulentwicklung in Gang gesetzt wird?*
 - *Welche der Absichten der Initiatoren werden von den Schulen aufgegriffen?*

- *Geraten die Lehrer und Schulleitungen tatsächlich in einen Prozess der Neubestimmung der sie zu einem anderen Verhalten führt, oder reagieren sie mit einer bereits vorhandenen Strategie aus ihrem „Repertoire“?*
- *Gibt es einen empirischen Beleg für die These, dass durch Schulprogrammarbeit „lernende Organisationen“ entstehen können, oder ist das System so starr, dass es trotz des Reformimpulses vornehmlich alte Strukturen reproduziert?*
- *Wie steht es um die Nachhaltigkeit der Schulprogrammarbeit für eine permanente Reform der Einzelschulen? Welche Instrumente der Evaluation sind erfolgversprechend und welche scheitern an derzeitigen Strukturen?*

2. *Bewirkt die auch für die Kultusbürokratie und die Schulbehörden neue Aufgabe, Schulprogrammarbeit zu initiieren und zu begleiten, eine neue Form des Verwaltungshandelns, d.h. erweist sich auch die Kultusverwaltung in dieser Hinsicht als eine „lernende Organisation“?*

- *Gelingt der Schulaufsicht der Wechsel im Rollenverständnis von einer primär kontrollierenden zu einer vornehmlich beratenden Behörde?*
- *Bewältigen die für die Schulprogrammarbeit vorgesehenen „Unterstützungssysteme“ den stark angestiegenen Beratungsbedarf?*
- *Verändern sich mit den neuen Rollen auch die bisherigen Zuständigkeitsmuster in finanziellen und rechtlichen Fragen?*

3.2 DIE ANALYSE DER KRISENINDUKTION ALS AUSGANGSPUNKT DER UNTERSUCHUNG DES SCHULISCHEN WANDELS

Mit den genannten Zielsetzungen werden in die Schule Operationsweisen eingeführt, die sich in vielfacher Weise mit den Regeln brechen, denen die Reproduktion der Schule bislang folgt. Nicht, dass Schulen sich vor ihrer „Schulprogrammarbeit“ keine Ziele gesetzt hätten, es keine Reflexion über die Zielerreichung gegeben hätte, aber dieses fand bisher entweder im Rahmen der verwaltenden „Zuständigkeiten“ (etwa Fach- und Zeugniskonferenzen) oder fakultativ als Ausdruck individuell gebundener reformpädagogischer Motivierungen von einzelnen Lehrern oder ganzen Kollegien statt. Nun soll als Merkmal der Professionalität der Institutionen gelten, dass die Schulen insgesamt sich um kontinuierliche Schulprogrammarbeit bemühen.

Insbesondere die Ausrichtung der gesamten pädagogischen Arbeit auf ein offizielles „Schulprogramm“ verursacht in den Schulen notwendig erst einmal eine Irritation: Institutionen, die sprichwörtlich ausgefüllt sind mit schulischem Programm, von der ersten Stunde Montag bis zur letzten am Freitag und vielen Aktivitäten zwischendrin, sollen sich ein Programm geben, als hätten sie noch gar keines!?

Mit der dadurch bereits gegebenen Unsicherheit, was denn mit „Programm“ eigentlich gemeint sein könnte, entsteht eine Herausforderung zur Besinnung auf die Legitimation und Wirksamkeit der bisherigen schulischen Praxis. Die muss freilich nur dann revidiert werden, wenn sie bislang quantitativ oder qualitativ unzureichend war. Die Botschaft der Auftraggeber lautet dessen ungeachtet: „Ihr müsst euch ändern und besser werden! Ihr wisst am besten, was wie verbessert werden muss, und wenn ihr es nicht wisst, ist das bereits euer Problem!“ Die Strategie des Staates läuft damit faktisch auf den Versuch einer *Kriseninduktion* hinaus.

Dadurch ist die schultheoretisch zentrale Fragestellung aufgeworfen, unter welchen Bedingungen die Schule als Institution sich in professioneller Manier auf die drei betriebswirtschaftlichen Motivierungen der Programmarbeit: *Zielbestimmung Zielvereinbarung* und *Zielevaluation* einlassen mag. M.a.W.:

1. *Kann es durch die Kriseninduktion überhaupt gelingen, die Denkform der verwalteten Schule aufzubrechen?*

Die Zweifel an den Erfolgsaussichten dieser Art einer Kriseninduktion werden sowohl

pragmatisch durch die zuweilen halbherzige Verpflichtung auf ein innovatives Programm genährt als auch systematisch durch die theoretisch ungedeckten Erwartungen an die Wandlungsfähigkeit letztlich weiterhin direktiv gesteuerter und zentral verwalteter Systeme. Während eine Schule an ihrem Programm arbeitet, vollzieht sich alltäglich die Bestätigung durch die Routinen der Aufgabenbewältigung. Diese folgen dem Muster der fachlichen Anweisungen, die durch die Programmarbeit nur diffus zur Disposition gestellt werden. Lehrer sind weiterhin auf der sicheren Seite, wenn sie das Regelwerk korrekt bedienen.

Das aus Handlungstheorie und Entwicklungspsychologie stammende Theorem von der Beziehung zwischen Krise und Bewährung, dem zufolge durch eine von außen kommende Anforderung die Entwicklung eines neuen Bearbeitungsmodus provoziert wird, gilt mithin nur bedingt für ein komplexes System, wie es nicht nur das Bildungssystem insgesamt, sondern auch jede Einzelschule darstellt. Auf die Vorstellung von Systemen, die entsprechend einem von oben erklärten Problemdruck sich im Sinne der Verwaltung zur weitreichenden Umorganisation entscheiden, hat die Systemtheorie mit aufklärendem Spott geantwortet. Der Glaube an die Linearität zwischen Intention und Wirkung lässt sich sogar in der ihre Offenheit betonenden „Schulprogrammarbeit“ finden. Denn auch wenn die Initiatoren sich dabei zurückhalten, den Schulen ein pädagogisch inhaltlich bestimmtes Modellbild einer entwickelten Schule vorzugeben, wird diesen doch explizit oder implizit ein Handlungsmodell nahe gelegt: Es besteht in der Optimierung der Schule durch die Handlungsrationalität verbürgende Systematik von: *Zielbestimmung Zielvereinbarung und Zielevaluation*.

Zu klären wären mithin allererst die Bedingungen der Möglichkeit, unter denen sich diese Rationalität einstellt, und das bedeutet zugleich, mit welchen autopoietischen Formen rationalen Verhaltens gegen das Modell verstoßen wird. Schulen werden viele Wege gehen, um ihre Arbeit zu verbessern oder im wesentlichen alles so bleiben zu lassen wie bisher.

Die drei Quellen der Selbstreflexion des Systems sind von daher zunächst einmal bloß Postulate. Zu untersuchen wird sein:

2. *An welchen Stellen führt die Kriseninduktion real zu einer Krise: bei der Bestimmung der Ziele in der Antwort auf neu gesehene Probleme, der Vereinbarung über Zielgrößen oder der rationalen Bewältigung der Erfolgskontrolle und ihrer Ergebnisse?*

Schule würde sich in dem Maße verändern, in dem Schulen anstatt sich mit ihren pädagogischen Postulaten selbst zu beruhigen, sich auf präzise Zielangaben festlegen, die verbindlich in Arbeitsstrukturen und anvisierte Arbeitsergebnisse übersetzt werden und zudem mit scharfen Instrumenten die Zielerreichung kontrollieren. Denn dann könnte nicht mehr verdrängt werden, dass Bildungsziele vielfach leerformelhaft praktisch unbestimmt bleiben, Erziehungswirkungen diffus und oft konstraintentional sind und dass der Unterricht für viele nicht leistet, was er leisten könnte. Wer sich vor diesem Aufgabenhintergrund auf „Schulprogrammarbeit“ einlässt, muss mit der Destruktion seiner alten Sicherheiten rechnen. Erst dann kann eine erneuerte pädagogische Praxis entstehen.

Die Bedingungen der Möglichkeit, unter denen die Kriseninduktion zum Wandel von Schule beiträgt, sind dabei zu kontrastieren mit den Gegenmitteln der Schule, für die Abwehr der Herausforderung zu sorgen. Leicht lässt sich die Integration des „Schulprogramms“ in das bereits existierende „Programm“ der Schule bewerkstelligen. Gegenüber der Möglichkeit, es könnte mit dem Programm um eine Veränderung des Kerns der Schule gehen, lässt sich auf das „Ornament“ von Schule ausweichen: Das gewohnte Programm wird dann erweitert durch solche außerunterrichtlichen Angebote, die dem Publikum ein Bild von einer vielfältigen und lebendigen Praxis vermitteln. Die Einzelschule erweist sich damit als „autonom genug“, um die Aufforderung zur Autonomisierung ohne Veränderung zu überstehen. Zum Wandel durch eine Kriseninduktion wird es dagegen erst kommen, wenn das bisherige Programm von Bildung, Erziehung und Unterricht von der Neubestimmung erfasst wird.

An den Dokumenten der Selbstverständigung wird abzulesen sein, wo und in welcher Weise ein Bewusstsein von Problemen aufbricht, das zu neuen Lösungen motiviert. Ob, und wenn ja, wie die Erarbeitung eines Schulprogramms zu einer nachhaltigen Transformation der Bearbeitungsmuster der pädagogischen Aufgaben führt, ist eine offene Forschungsfrage. Das hängt auch mit dem Tatbestand zusammen, dass die gewählte und untersuchte Kriseninduktion zwar die Schule an einem wunden Punkt trifft (weil die dem eigenen Anspruch widersprechende Aufgabenbearbeitung durch Routinen kenntlich wird), zugleich aber gerade deswegen für sie folgenlos bleiben kann (weil die Routinen der Aufgabenbewältigung ja oft dafür sorgen, dass deren defizitäre Wirksamkeit nicht zu Bewusstsein kommt): Die Reflexion über das Programm kann dazu führen, dass ein Kollegium sich bewusst wird, dass es kein Programm zur Entwicklung der eigenen Schule, sondern bloß Routinen besitzt, und es kann dazu kommen, dass ein Kollegium seine Aufgabenroutinen als sein Programm wiedererkennt. Zwischen diesen beiden extremen Reaktionsweisen wird sehr wahrscheinlich die Empirie der Reformverläufe liegen⁹:

3. Unter welchen Voraussetzungen führt die Schulprogrammarbeit dazu, dass die Schulen gegen die Übermacht ihrer routinierten Aufgabenbewältigung sich zur Durcharbeitung ihrer ungelösten Probleme entscheiden und sie in neue Problemlösungen überführen?

3.3 DIE VERÄNDERUNG DER KLASSISCHEN AUFGABEN DER SCHULEN DURCH SCHULPROGRAMME

Die Aufforderungen seitens der Bildungspolitik und der Kultusadministration zielen nicht in erster Linie auf kosmetische Veränderungen im äußeren Erscheinungsbild, sondern auf den *Kern* der schulischen Arbeit. Gleichwohl sind die initiiierenden Texte nicht radikal in dem Sinne, dass sie die Schulen zum Umbau dieses Kerns zwingen würden. Im Gegenteil erscheint als ungeklärt, was von diesem durch Schulprogrammarbeit zur Disposition gestellt werden kann: Die „Allgemeine Schulordnung“ regelt juristisch die Rechte und Pflichten, die Lehrpläne verpflichten die Schulen auf ein Curriculum, das Prüfungswesen limitiert deutlich den Bewegungsspielraum für neue Lehr-Lernformen. Für viele Schulen ist deshalb nahe liegend, sich auf die Kür statt auf die Pflicht zu konzentrieren. Aber auch wo die Reformaktivitäten an peripher erscheinenden Stellen ansetzen (Schulfeste etc.), ist nicht auszuschließen, dass sie doch auf die Form des Schule-Haltens insgesamt wirken werden.

Im Forschungsprojekt sollen besonders die Wirkungen auf die zentralen Aufgaben von Schule untersucht werden: auf den *Bildungs-* und *Erziehungsauftrag*sowie auf die *Unterrichtsformen*.

(a) Erziehung

Ein wesentliches Moment der schulischen Arbeit besteht in der Zivilisierung und der Disziplinierung der Schüler, der Inkorporierung all dessen, was den bürgerlichen Habitus

⁹ Der polarisierende Blick auf die Emergenz von neuen oder die Reproduktion von alten Strukturen in einem Milieu, das sich insgesamt auf Reform (und sei es in der Form der nachholenden Modernisierung) verpflichtet fühlt, stellt eine idealisierende Annäherung an die Wirklichkeit dar, so als gäbe es allein die Wahl zwischen Reform und Routine. Die Untersuchung folgt dennoch dem Modell dieses Entweder-Oder, weil strukturtheoretisch gesprochen mit jeder Entscheidung (auch wenn sie sich lediglich auf ein Detail der Arbeit bezieht) die Frage auftritt, ob der einzelne Akteur auf ein bereits zur Verfügung stehendes Muster zurückgreift, mit dem er auch die neuen Aufgaben an gewohnte Schemata assimiliert, oder aber ein neues Modell sucht/erfindet/probiert, mit dem er neue Strukturen akkomodiert, die selbst auf die Produktion von Neuem ausgerichtet sind. Untersucht man danach Schulprogramme, so dürften die Bewältigung der Aufgabe durch den Entwurf des völlig Neuen bzw. die ausschließliche Nutzung der Routine die beiden Grenzfälle darstellen, während die Regelfälle mehr oder weniger von beidem enthalten werden. Die Logik der Auswahl, des Operierens zwischen beiden Alternativen zu verstehen, ist das Ziel, das mit der Nutzung der Vorstellung einer „Kriseninduktion“ erreicht werden soll. Das Verstehen der Bedingungen für die produktive Suche im Anschluss an eine Irritation und den Rückgriff auf Routinen dürfte uns zeigen, wie ein Wandel von Schule sich vollzieht, der nicht von außen inhaltlich verordnet wird.

ausmacht. Es wäre dabei missverständlich, wollte man den Erziehungsbegriff allein auf die Durchsetzung von Disziplin reduzieren. Es ginge dabei das spezifisch pädagogische Motiv verloren: Es besteht in der Erziehung zur Mündigkeit. Während für das Erziehungsmodell, das von heteronomen Setzungen ausgeht, klar ist, dass strenge Regeln, Sanktionsbewehrung, Kontrollen etc. notwendig werden, setzt das Autonomiemodell auf Strategien der kontrafaktischen Unterstellung vernünftigen Verhaltens, mit dem dieses zugleich bewirkt werden soll. Die Idee der Selbstregulation steht so der der Fremdregulation gegenüber.

In kleiner pädagogischer Münze wird dieser Konflikt tagtäglich in den Schulen ausgetragen. Beweisen die als mündig behandelten Schüler nicht vernünftiges Verhalten, so wird der Ruf nach Regeln laut. Zeigen die Schüler unmündiges Verhalten, indem sie bei jeder Gelegenheit die Regeln missachten, so wird die Freisetzung von Mündigkeit verlangt.

Schulprogramme dürften die Schulen vielfach dazu bewegen, die bisherigen Auffassungen über die Erziehung auf die Probe zu stellen. Die Frage lautet:

- 1. Führt die Schulprogrammarbeit eher zu einer Orientierung an der Autonomisierung oder an der Disziplinierung der Schüler?*
- 2. An welchen Inhalten der Erziehungsarbeit entzündet sich der Erziehungsdiskurs in der Schule?*

(b) Bildung

Der Bildungsauftrag der Schule besteht in einem „Generationenvertrag“, in dem sich die ältere Generation verpflichtet, die nachwachsende selbständig zu machen für den Zeitpunkt, an dem die alte nicht mehr für diese sorgen kann. Der Kern des Bildungsauftrags besteht in der Emanzipation der Jugend, um diese zukunftsfähig zu machen. Wie aber ist die nachkommende Generation auf eine Zukunft vorzubereiten, für die die Erwachsenengeneration nicht angeben kann, welche Fähigkeiten für die zu bewältigenden Aufgaben notwendig sein werden?

Im traditionellen Diskurs oszilliert die Bearbeitung dieses Problems ebenfalls zwischen zwei polar gedachten Auflösungen. Die eine besteht in der Orientierung an dem Klassischen als dem unvergänglich Vergangenen und damit immer wieder Aktuellen der Bildung. Die andere sucht den vorwegelenden Vorgriff auf die Zukunft durch die konsequente Modernisierung der Inhalte. Vielfach durchmischen sich beide Perspektiven: So kann man für die alte Schulmathematik optieren und zugleich dafür, die „Schulen ans Netz“ zu bringen, um der globalisierten Herausforderung zu begegnen, ohne dabei die Tradition aufgeben zu müssen.

Die Schulprogrammarbeit wird sich vielfach sowohl inner- als auch außerunterrichtlich mit der Lösung dieser Frage beschäftigen. Interessant wird dabei sein, nicht nur die Rechtfertigungsmuster für Inhaltsentscheidungen zu studieren, sondern auch die Bedingungen, unter denen die Bildungsziele als solche bewusst und ggf. neu vermessen und ausgelegt werden:

- 1. Führt die Schulprogrammarbeit zu einer eher affirmativen Auslegung des Bildungsauftrages oder zu dessen modernisierender Verflüssigung?*
- 2. In welchem Sinne lässt sich in den Programmtexten ein neu gestiftetes substanzielles Interesse an der Bestimmung von Bildungszielen und -inhalten feststellen?*

(c) Unterricht:

Im Zentrum der Schule stehen mit dem Unterricht die Formen, mit denen das Lehren und Lernen organisiert wird. Die Schule hat als Qualifikations- und Selektionsanstalt in ihrer historisch durchgesetzten Form mit der Masseninstruktion von Jahrgangsklassen bestimmte Lernformen begünstigt. Die Stoffe werden in Schulfächer gegliedert, diese verfügen über unterschiedliche Schulstundendeputate, um ihr lehrgangs- und lektionshaft entfaltetes Programm zu absolvieren. Empirische Untersuchungen zum Unterricht belegen bis heute eine deutliche Dominanz des Unterrichtsmodells, bei dem der Lehrer Stoffe (zeigend und/oder im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch) durchnimmt. In dem Maße aber, in dem Schule

einen eigenen Formenkanon der Vermittlung geschaffen hat, entwickelte sich die Kritik an der dadurch beförderten Fremdbestimmtheit des Lernens durch die dominante Form der Didaktisierung. Sie sieht im stark instruierenden Charakter eine Behinderung und Beschränkung des pädagogisch gewünschten selbständigen Lernens seitens der Schüler und fordert entsprechend eine aktivierende Unterrichtung, d.h. eine Didaktik, die den Lernenden zur eigenständigen Auseinandersetzung mit seinen Lernaufgaben führt. Vor diesem Hintergrund, der sich in der aktuellen Literatur in vielfachen Variationen präsentiert und in didaktischen Moden sich ausdrückt, ergibt sich für die möglichen Reformen des Unterrichts durch Schulentwicklung die Orientierung an der Effektivierung der Instruierung oder die an der reformpädagogischen Aktivierung der Schüler:

- 1. Wird die Schulprogrammarbeit zum Anlass, eine Revision der bisherigen Unterrichtsformen durchzuführen, und geht diese eher in die Richtung der Effektivierung von Instruktionsunterricht oder der Aktivierung durch offene Formen?*
- 2. Welche Motivierung ergibt sich aus der Schulprogrammarbeit für diese Revision: eher eine aus der Konfrontation mit den Evaluationsergebnissen (etwa TIMSS) oder aus dem Engagement für pädagogisch profilierende Arbeitsformen?*

4. ARBEITSPROGRAMM

4.1 DAS KRISENINDUKTIONSMODELL ALS GRUNDLAGE DES ARBEITSPROGRAMMS

In der Literatur werden die Konzepte zur Schulprogrammarbeit mit dem Rekurs auf ganz unterschiedliche theoretische Traditionen begründet, die oftmals wiederum auf divergierende Objekttheorien rekurren. Prägnante Beispiele sind hier die organisationssoziologischen Ansätze, die zudem mit Elementen der Betriebswirtschaftslehre und Managementtheorie versetzt sind. Damit verbunden werden oftmals Annahmen aus der Kommunikationstheorie, Philosophie (Habermas), Psychologie und Sozialpädagogik über Formen der „gelungenen Kommunikation“. Hinzu kommen noch aus der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie gespeiste Vorstellungen von Lernen und Entwicklung, die vom einzelnen Lerner resp. Schüler auf die ganze Schule als Einheit übertragen werden.

Das hier vorgestellte Projekt ist nicht so angelegt, dass mit ihm diese oder noch weitere objekttheoretische Annahmen verifiziert oder falsifiziert werden könnten. Die Studie rekurriert lediglich auf die schultheoretische Vorstellung von Bildung, Erziehung und Unterricht als den „Kern des Geschäfts“ (vgl. Kap. 3.3). Die Anlage der Untersuchung nimmt ihren Ausgang von dem struktur- und handlungstheoretisch begründeten Theorem der Abhängigkeit von Krise und Routine (vgl. Anm. 9), das uns für den ins Visier genommenen empirischen Gegenstand am angemessensten erscheint. Die im nachfolgenden „Kriseninduktionsmodell“ miteinander verwobenen strukturtheoretischen Annahmen sollen durch die folgende begriffsanalytische Trennung deutlich werden:

Krise: Der Grund dafür, in das Zentrum einer Untersuchung zur Schulentwicklung den Topos der „Krise“ zu stellen, liegt in der Prämisse, dass das Verhalten von Akteuren wie auch von Systemen stark von Routinen geprägt ist, ein Wandel nur stattfinden kann, wenn eben diese durchbrochen werden. Ein solcher Wandel kann für die Aufrechterhaltung der Funktionalität eines Systems notwendig werden, wenn sich die Außenbedingungen ändern und dieses dadurch in eine Krise gerät. Das – so die Annahme der Reformen – sei derzeit im öffentlichen Schulwesen der Fall. Notwendig wird damit eine Krisenbewältigung, in der die Akteure sich vor neuartige Entscheidungen gestellt sehen. An diesem Punkt wollen wir die Unterstellung fruchtbar machen, dass letztlich eine jede Handlungswahl potenziell eine solche Krisenbewältigung enthält, in der die Akteure entweder auf Verhaltensroutinen

zurückgreifen, um die neue Herausforderung zu bewältigen, oder aber neue Reaktionsmodi erproben und erfinden.¹⁰ Innere Reform durch Schulprogrammarbeit wird dadurch beschreibbar als Bewältigung einer Krise.

Kriseninduktion: In den Verlautbarungen der Kultusministerien wie auch den Texten der Reformer ist von „Appellen“, „Aufrufen“ oder von „Impulsen“ die Rede, die von diesem neuen Reformmodell ausgehen sollen. Der Begriff der „Kriseninduktion“ fällt im Diskurs zur Schulprogrammarbeit nicht. Dennoch meinen wir, dass damit die von den Reformwilligen ausgehende Initiative strukturell genauer bezeichnet ist. Auch wenn sich der Kultuspolitiker, der Schulaufsichtsbeamte oder der Schulentwicklungsmoderator dessen nicht bewusst ist, so betreibt er mit seinen Appellen und Vorgaben empirisch betrachtet eine Kriseninduktion, d.h. er verlangt von den Pädagogen vor Ort, sich neuen Aufgaben zu stellen, die sie notwendig zunächst einmal in eine Bestimmungs- und Handlungskrise – im oben beschriebenen Sinne – versetzen.

Kriseninduktionsmodell: Das von uns entwickelte Modell (s.u.) dient der Untersuchung und der Nachzeichnung des Prozesses dieser Kriseninduktion und Krisenbewältigung. In seiner Funktion als theoretische Zugriffsweise auf das zu untersuchende Phänomen strukturiert das Kriseninduktionsmodell zugleich den Arbeitsplan für das Projekt.

Der Prozess muss für die verschiedenen Akteure rekonstruiert werden, die wesentlich an der Schulprogrammentwicklung beteiligt sind, d.h.: die Kriseninduktion nimmt ihren Ausgang von den Verlautbarungen des Kultusministeriums und der Schulbehörden und gelangt dann von den Schulleitungen an die Lehrerkollegien. Bei allen Analysen steht die Frage im Vordergrund, ob die Akteure tatsächlich aufgrund der Kriseninduktion in eine Krise der Neubestimmung geraten, die sie zu einem anderen Verhalten führt, oder ob sie mit einer bereits vorhandenen Strategie aus ihrem „Repertoire“ auf die Anfrage reagieren.

Die Initiation durch das Ministerium und die Schulaufsichtsbehörden:

Bereits bei der Initiierung der Initiative durch die Kultusadministration muss das Reforminstrument „Schulprogramm“ kriseninduzierend formuliert werden, um wirken zu können. Auch die Kultusadministration ist vor eine Aufgabe ganz neuer Art gestellt: Während sie sonst primär neue Regulierungen verkündet und deren Einhaltung überwacht, muss sie gezielt eine Deregulierung verordnen. Der erste Akt dieser Initiation besteht in der Verkündung einer erweiterten Autonomie der Einzelschule, die notwendig ist, wenn die Schulprogrammarbeit in Zukunft eine Wirkung zeigen soll. Wenn die Kultusbehörde zur Schulprogrammarbeit auffordert, so muss sie dies in einer Art und Weise tun, die der Schule die neuen Gestaltungsfreiheiten deutlich werden lässt. Soll die Aufforderung zur Programmarbeit in den Schulen produktiv werden und nicht als neue, bürokratische Aufgabe des Ministeriums interpretiert werden, die schlicht „abgearbeitet“ werden kann, dann muss sie entsprechend anders adressiert werden als sonstige Vorschriften. Damit ist ein Reformklima zu schaffen, das in den Schulen Vertrauen schafft.¹¹ Zu untersuchen gilt es entsprechend, welche Erlasspraxis

¹⁰ Diese Annahmen stehen in der Theorietradition von Jean Piaget bis Ulrich Oevermann.

¹¹ Ein Beispiel für die ambivalente Praxis der Verwaltung ist etwa: Schulen erhalten zur Verdeutlichung der Erwartungen von der lokalen Schulbehörde Prüfungen- und Aufgabenkataloge, die eine Bearbeitung im Sinne eines Fragebogens nahe legen bzw. so viel Aspekte der Programmarbeit ausweisen, dass die Schulen sich überfordert sehen. Solche Aufforderungen rufen statt einer kreativen Unruhe nicht zufällig ein technokratisches Echo hervor: Vorschriften lassen sich am besten durch Dienst nach Vorschrift erfüllen! Die in diesem Arbeitsschritt zu analysierenden Strategien, das Konzept gegenüber den Schulen zu „kommunizieren“, sind wohl nicht selten in ihrer Allgemeinheit dazu angetan, diejenigen nicht zu erreichen, die man erreichen will, und diejenigen zu verprellen, die bereits im Sinne des Konzeptes tätig werden. So kann der administrative Reformimpuls wegen seiner Allgemeinheit bei denjenigen Schulen bzw. Lehrern womöglich gar nicht kriseninduzierend wirken, die in eine Krise ihres Routinehandelns gestoßen werden müssten, während er andere über die anvisierte Zeit hinaus, unter Umständen auf Dauer, verunsichert und sie mit einer Programmdiskussion belastet, die die Kräfte der Reform eher lähmt.

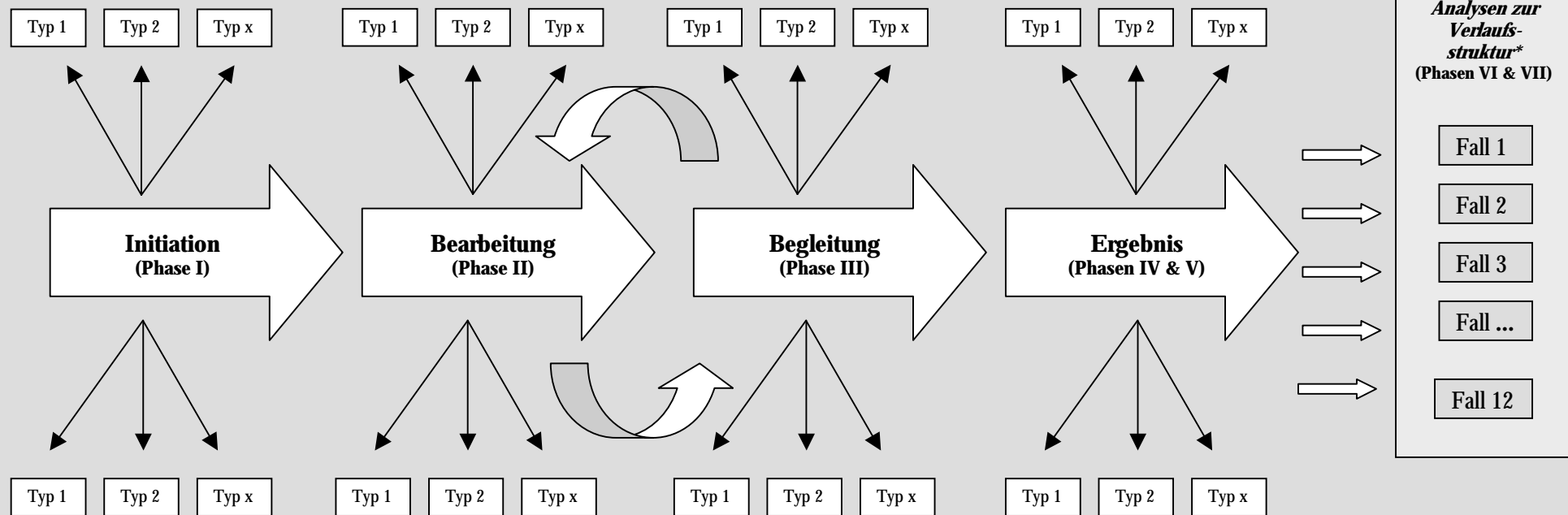
das Projekt sinnvoll flankiert.

Aber nicht nur im kultusadministeriellen Programm für das Programm kann das Problem liegen. Bei der Initiation des Prozesses durch die Kultusbürokratie und die Schulbehörden stellt sich die Frage, ob das Reforminstrument „Schulprogramm“ bei den Verantwortlichen in der Schulverwaltung selbst als neue Aufgabe, d.h. als Herausforderung begriffen wird, die kriseninduzierend wirkt, indem sie eine neue Form des Verwaltungshandelns stimuliert. Denkbar ist, dass sich in der Schulaufsicht alte Strukturen reproduzieren, d.h. die Verwaltung keine neuen Wege findet, die gewünschte Reform in die Wege zu leiten. An diesem Punkt stellt sich die auch schultheoretisch interessante Frage, ob auch die Kultusverwaltung in dieser Hinsicht eine „lernende Organisation“ sein kann, oder die bestehenden Strukturen ein innovativ wirkendes Verwaltungshandeln be- oder gar verhindern.

Daraus ergibt sich für das Forschungsprojekt als erste Aufgabe die Recherche nach Dokumenten, mit denen die Kultus- und Schulverwaltungen ihr Anliegen einer Schulprogrammarbeit den einzelnen Schulen kommuniziert haben: Handreichungen, Verlautbarungen, Fragebögen, Briefe. Diese werden unter der Fragestellung analysiert, welchen Weg die Kultusministerien und die Schulbehörden innerhalb des oben beschriebenen Spannungsfeldes gewählt haben, um die Schulen zur Programmarbeit zu veranlassen.

DAS KRISENINDUKTIONSMODELL

EMERGENZ VON NEUEM



REPRODUKTION

** Zur Auswahl
siehe Kap. 3.2.3*

Die Bearbeitung seitens der Schulleitungen und der Lehrer:

Nimmt man den negativen Fall einer verhinderten Kriseninduktion an, so wäre zu erwarten, dass einige Schulleitungen auf die Nachfragen wie auf andere Erlasse mit Verwaltungshandeln reagieren: Die Fachkonferenzen werden aufgefordert, für ihr jeweiliges Fach einen Textbaustein zu produzieren. Sie stellen auf diese Weise ihr altes Programm dar und weisen somit ihr korrektes Verhalten aus.¹² Je nach Amtsauffassung der zuständigen Verwaltung ist durchaus möglich, dass dieses Kalkül aufgeht.¹³

Aber diese Reaktion auf eine halbherzige Aufgabenbestimmung muss nicht eintreten. Gut möglich ist auch, dass die Schulen die Aufgabe extensiv interpretieren. In diesem Fall nutzt etwa der Schulleiter die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit dazu, seine Schule selbst in eine „Krise“ zu stürzen. Motiviert durch die lokale Konkurrenzsituation mit anderen Schulen, bedient er sich des Erlasses, um eine breite Reformdebatte in der eigenen Schule zu entfachen. Hier wäre dann zu studieren, wie die hausgemachte Aufgabenstellung formuliert und organisatorisch umgesetzt wird: Setzt er hierbei auf die eingefahrenen Zuständigkeiten (etwa der Fachkonferenzen) dürfte er dabei keinen Erfolg haben, gelingt es ihm dagegen, im Sinne der Organisationsentwicklung eine einflussreiche Arbeitsgruppe mit einem eindeutigen Programmziel (Fristen, Inhalten, Abstimmungsverfahren etc.) zu bilden, kann die Kriseninduktion erfolgreich sein. Diese Reaktion führt dann tatsächlich dazu, dass das Kollegium über seine Bildungsziele und Unterrichtsweisen sowie über weitere außerunterrichtliche Aktivitäten reflektiert, durch die sich die Schule profilieren könnte.¹⁴

Aber auch für den umgekehrten Fall, dass die Initiation durch die Verwaltung eine Krise induziert, ist noch nicht gesagt, ob sie in der Schule auch produktiv aufgenommen wird. Hier wird viel davon abhängen, wie der Interpretationsprozess des Auftrages in einer Schule erfolgt, wie der Erlass „ankommt“ und wie er in der Schule „kommuniziert“ wird.

Besonders lehrreich dürften sodann die Fälle sein, bei denen die Kriseninduktion von oben auf ein Krisenbewusstsein unten trifft. In diesem Fall ist ebenfalls noch nicht ausgemacht, dass hieraus eine zielgerichtete Arbeit an einem Schulprogramm folgt. Denn es ist auch denkbar, dass die Versuche einer Bestimmung von Lösungen für die wahrgenommenen Probleme und Defizite an einer Schule scheitern, so wenn etwa die Deutung der Probleme vor allem zur Einsicht in ihre Unlösbarkeit führt oder für die Lösung Bedingungen vorausgesetzt werden, die sich im Rahmen des Programms nicht herstellen lassen.

Ansichts dieser grundsätzlichen Unterschiede in der Aneignung der Aufgabenstellung wird es notwendig, die

¹² Nach einer Rückversicherung im Kollegenkreis reagieren einige überlastete Kollegien darauf, indem sie die jeweiligen Lehrpläne fotokopieren und diese dann für eine Endredaktion zusammentragen. Dieser Textkorpus – zusammen mit einem Vorwort des Direktors zur Geschichte der Schule, das er aus der letzten Jubiläumsschrift entnommen hat – wird gebunden und mit einer stattlichen Seitenzahl von 200 dem zuständigen Schulamt übergeben, in der Hoffnung, dass dieses keinen Einspruch erhebt, da schließlich das Programm kaum etwas enthalten kann, was den Richtlinien widerspricht.

¹³ Andere Schulleitungen, die sich ebenfalls dazu entschlossen haben, das Problem strategisch zu bearbeiten, erinnern sich an das Schülerhandeln, dass es weniger Arbeitsaufwand bedeutet, vom Nachbarn abzuschreiben – so lange es nicht auffällt. Entsprechend wird das Schulprogramm der benachbarten Schule leicht variiert oder sicherheitshalber eines vom alten Studienkollegen herangezogen, der inzwischen Schulleiter in einem anderen Regierungsbezirk ist.

¹⁴ In der Gruppe der prinzipiell Reformwilligen nehmen diejenigen Schulen eine Sonderstellung ein, die auf einmal – manchmal nach jahrelangen Querelen mit der Schulaufsicht – als Avantgarde der neuen Schulentwicklungsbemühungen erscheinen: die Reformschulen. Sie können die Anmutung der Schulaufsichtsbehörden mit der prompten Gegenreaktion beantworten: „Schulprogramm? Aber wir haben doch schon längst eines!“ Mit dem Anspruch, eine Reformschule zu sein, geht oftmals auch das Selbstverständnis einher, zur permanenten inneren Reform bereit zu sein. Entsprechend besteht aus der Sicht dieser Lehrer hier kein Bedarf dafür, den Modus des Schule-Haltens und der damit verbundenen Entwicklungs- und Evaluationsarbeit zu verändern.

Andere Schulen dagegen stellen auf einer ersten Pädagogischen Konferenz zu diesem Thema fest, dass sie – wenn auch noch nicht schriftlich fixiert – bereits ein ganz eigenständiges Schulprofil innerhalb ihrer Region haben: das angesehene altsprachliche Gymnasium oder die Grundschule mit Nachmittagsbetreuung. Zudem können sie auf zahlreiche außerunterrichtliche Aktivitäten verweisen, die das Bild einer guten Schule vervollständigen. Diese Kollegien stellen sich dann angesichts der schon jetzt hohen Arbeitsbelastung nicht selten die Frage: „Was sollen wir denn noch alles tun?“

strategische Inszenierung der Schulprogrammarbeit in den Schulen zu untersuchen. Wir verfolgen, wie die Aufgabe von den Schulleitungen an die Lehrerkollegien gelangt, wie dort die Betroffenen nicht nur beteiligt werden, sondern auch unter Berichtspflichten geraten. Hierfür konzentrieren wir uns auf die Dokumente, mit denen die Schulleitung das Anliegen der Kultusverwaltung den Kollegien kommuniziert. Zudem nehmen wir Entwürfe, Skizzen und Notizen zur Schulprogrammarbeit in den Blick, anhand derer der Entwicklungsgang als Arbeitsprozess nachgezeichnet werden kann. Ergänzt werden diese Dokumentenanalysen durch die Befragung von Lehrern. Anhand von Dilemmainterviews sollen die pädagogischen Deutungsmuster und Urteilsweisen der Lehrer gegenüber pädagogischen Innovationen in den Bereichen Bildung Erziehung und Unterricht bestimmt werden (vgl. Kap. 3.3).

Die Begleitung von Schulprogrammarbeit durch die Schulaufsicht und Berater:

Die Schulaufsicht hatte nicht nur den Auftrag, den Schulprogrammentwicklungsprozess zu initiieren, sondern ist auch dazu angehalten, diesen Prozess unterstützend zu begleiten. Die gleichen Schulaufsichtsbeamten, die jahrelang in ihrem Selbstverständnis die einzelnen Schulen hinsichtlich ihrer korrekten Amtsausübung kontrollierten, sollen nun vermehrt eine beratende Funktion einnehmen. Auch hier ist die Frage, ob die Akteure – in alten Rollenmustern befangen – mit bereits assimilierten und bis dato oftmals bewährten Verhaltensmustern reagieren. So gibt es Schulaufsichtsbeamte, die von den Schulen regelmäßige schriftliche Rückmeldungen über den Stand der Schulprogrammarbeit einfordern und gleichzeitig mit Fragebögen, die implizite Anforderungskataloge darstellen, meinen, ihrer Aufsichtspflicht nachkommen zu müssen. Im Gegensatz dazu werden solche Verwaltungsbeamte stehen, die kooperative Partnerschaften mit den Schulen einzugehen in der Lage sind. Vor allem bei der Auslegung von Regelungen des Schulrechts und mit der Bereitstellung von Hilfestellungen wird sich entscheiden, ob die Schulen durch ihre Verwaltung ermutigt werden. Denkbar ist schließlich, dass Schulverwaltungsbeamte selbst als Organisationsentwickler auftreten.

Ob die damit aufgeworfene Frage nach dem neuen Rollenverständnis produktiv bearbeitet wird, lässt sich anhand der „Unterstützungsmaßnahmen“ rekonstruieren. Ein besonderer Stellenwert wird dabei den Beratern zukommen, die die Schulen bei der Programmarbeit begleiten. Deren Wirkung wird stark davon abhängig sein, mit welcher Methode sie arbeiten (vgl. Kap. 2.2). Im negativen Fall wird der Berater als Propagandist seiner Methode in Absehung der lokalen Problemlage operieren und die Verantwortung für die Entwicklung gleichsam auf die „bewährte“ Mechanik der Bearbeitung übergehen lassen. Im positiven Fall wird es dagegen dazu kommen, dass er eine Hilfe zur Selbsthilfe organisiert.

Damit wird an ausgewählten Beispielen das professionelle Verhältnis von Verwaltern, Beratern und Beratenen zum Thema der Analyse. Wir ermitteln, ob die Rückkopplungen und Rückmeldungen zu einer verstärkten, verspäteten oder wiederholt ausbleibenden Kriseninduktion führen. Dokumente hierfür sind schriftliche Nachfragen der Schulbehörde und der Unterstützungssysteme zum Stand der Arbeit: Briefe und Fragebögen der Schulaufsicht, in denen die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit spezifiziert wird, Schreiben von Landesinstituten oder anderen Schulentwicklungsberatern. Unterstützend zur Dokumentenanalyse erfolgt die Befragung von Schulaufsichtsbeamten anhand von Dilemmainterviews (vgl. Kap. 3.3). Deren Analyse belehrt über die Deutungsmuster und Urteilsweisen der „beratenden Aufsicht“ gegenüber pädagogischen Innovationen in den Bereichen Bildung Erziehung und Unterricht.

Der Umgang mit den Ergebnissen:

Schließlich stellt sich auch beim Umgang mit den Ergebnissen der Schulprogrammarbeit, den Schulprogrammen, die Frage, ob aus ihnen eine nachhaltige Reformierung der Schulen folgt oder sich die alten Strukturen wieder durchsetzen. Wenn etwa die Schulbehörden in einem Akt des Verwaltungshandelns die Schulprogramme genehmigen und sie danach als abgeschlossenen „Vorgang“ zu den Akten legen, dann reproduziert sich auf diese Weise ein Verhalten, das nicht

zu der gewünschten permanenten Reform führen wird. Sollte die Verwaltung indessen versuchen, den Reformprozess weiterhin zu stützen oder durch Evaluation zu kontrollieren, wird sie hierfür einen neuen Modus des Umgangs finden müssen.

Vergleichbares gilt für die Seite der Schulleitungen und Lehrer. Das Schulprogramm wird nur eine nachhaltige Veränderung vor Ort bewirken, wenn es für die Lehrkräfte eine hohe Verbindlichkeit hat. Die Lehrer müssten sich dafür zu ihrem „eigenen“ Schulprogramm in Zukunft anders verhalten als gegenüber Richtlinien, Lehrplänen oder Erlassen. Nur wenn sie in diesem Programm eine Selbstverpflichtung erblicken und nicht beginnen, es als eine fremdbestimmte, letztlich doch von außen oktroyierte Vorgabe zu interpretieren, wird es auch längerfristig einen anderen Effekt haben.

Die Verabschiedung eines Schulprogramms in der Schule stellt ein kritisches Ereignis im Prozess dar. Wird Verbindlichkeit durch die Entscheidung hergestellt oder umgekehrt, damit eine Entscheidung zustande kommt, auf Verbindlichkeit verzichtet? Wird ein Programm verabschiedet, mit dem bloß Absichten verkündet werden, oder handelt es sich um ein Programm auch im Sinne der Zielvereinbarung mit anschließender Erfolgskontrolle? Enthält das Programm verbindlich festgeschriebene, operationalisierbare Teilziele oder dominieren pädagogische Allgemeinplätze? Sind die Programmpunkte solche, die zur Weiterentwicklung der Schule dienen können oder handelt es sich um solche, die ohne nachhaltige Wirkung hintereinander abgehandelt werden?

Eine solche Wirkungsanalyse wäre indes nur durch umfangreiche, jahrelange Längsschnittstudien durchzuführen. Entsprechendes kann in dem hier projektierten Vorhaben nicht geleistet werden. Dennoch lassen sich begründete Prognosen erstellen, und zwar durch die Rekonstruktion der dem Abschluss der Schulprogrammarbeit vorausgehenden Entwicklungen sowie der genauen Analyse der diesen Prozess vorerst abschließenden Dokumente, d.h. Analyse der Schulprogrammtexte in der Form, in der sie zum Zeitpunkt der letzten Datenerhebung vorliegen und von Protokollen über die Endphase der Schulprogrammarbeit resp. neue Überarbeitungen des Programmtextes als Zeichen für die unabgeschlossene Fortschreibung der Schulprogrammarbeit. Dokumentenanalysen über die weitere pädagogische Reflexion innerhalb des Kollegiums werden auch zeigen, ob und wie sich an der Schule Arbeits- und Diskussionsformen etabliert haben, die die Zusammenarbeit mit den Lehrern prägen, auch nachdem die geforderte Schulprogrammarbeit zunächst einmal abgeschlossen ist.

Eine Typologie möglicher Reformprozesse:

Die Variablen, die bei der Rekonstruktion der einzelnen Schulentwicklungsprozesse zu berücksichtigen sind, sind so vielgestaltig, dass der Gesamtprozess allein mit einigen Mustern für besonders lehrreiche Schulprogrammarbeiten dokumentiert werden kann. Die Rekonstruktion beispielhafter Verlaufsstrukturen muss sich auf eine geringe, forschungsmethodisch begründete Auswahl (vgl. Kap. 4.3) beschränken. Deswegen soll zudem eine Typologie der Phasenübergänge erarbeitet werden, die deutlich werden lässt, welche Kriseninduktionen mit hoher Wahrscheinlichkeit bei welchen Schulen produktiv und bei welchen kontraproduktiv wirken werden. Ausgehend von dieser Typologie wäre es möglich, Hypothesen zu Alternativen mit großer Kriseninduktionswahrscheinlichkeit zu diskutieren. Sie soll zudem ermöglichen, Aussagen über die Nachhaltigkeit von Innovationen und deren Reformbedeutung zu machen.¹⁵

¹⁵ So hat bspw. die ständige Einrichtung einer Evaluation, in der die Schüler die Lehrerleistungen bewerten, wahrscheinlich größere und nachhaltigere Auswirkungen auf die Qualität der Institution, als wenn in einem Programm lediglich weitere außerunterrichtliche Aktivitäten geplant werden, die zu dem ohnehin schon großen Angebot an dieser Schule hinzukommen.

4.2 ZUR METHODE

Im Zentrum der Studie steht der soziale und intellektuelle Prozess einer Programmarbeit, der auf den verschiedenen Stufen final auf die Produktion von Texten bezogen ist:

- Die Administration erklärt ihre Absichten,
- die Verwaltung gibt in der Form von Leitfäden Hilfestellungen.
- Konferenzen delegieren die Erarbeitung von Textbausteinen an Kollegen,
- die Redaktionsgruppen schreiben die Programmtexte
- und stellen die jeweils nächsten Fassungen zusammen.
- Am Ende des Vorgangs steht das Programm
- und mit ihm eine Reform der Schule.

(1) Da mit diesen Texten „natürliche Protokolle von Wirklichkeit“ (Oevermann) vorliegen, die nicht durch den Forscherblick gefiltert sind, wäre es unsinnig, nicht auf direktem Weg diesen Prozess zu analysieren und ihn statt dessen über eine übergreifende Theorie oder Konzeption von Bedingungsfaktoren der Schulprogrammarbeit durch standardisierte Befragungen oder nacherzählende Interviews empirisch zu verfolgen. Im methodischen Zentrum der Studien steht daher die *Dokumentenanalyse* als direkter Zugriff auf die Empirie.

Die Dokumentenanalyse kann – entsprechend dem Untersuchungsziel – nicht erfolgen durch eine Inhaltsanalyse der denkmöglichen Inhaltsbereiche und Faktoren der Schulprogrammarbeit. Würde man so verfahren, entstünde zwar ein Übersichtswissen, in welcher Häufigkeit welche Aspekte berücksichtigt wurden, aber man erführe nichts darüber, wie der Prozess an einer Schule verlaufen ist, so dass es zur Veränderung der Schule bzw. zur Fortschreibung des alten Programms kam.

Jede Schule wird grundsätzlich in singulärer Weise diesen Prozess durchlaufen, mehrere Schulen werden dabei in strukturell ähnlicher Weise einer Strategie der Aufgabenerfüllung folgen. Im Vergleich dieser Lösungen wird erkennbar werden, welche schultheoretisch allgemeinen Einsichten in die „lernende Organisation Schule“ gewonnen werden können. Diese wiederum werden sich nicht auf der Ebene der Beschreibungen der Prozesse gewinnen lassen, sondern erst durch die *Rekonstruktion der Fälle* und die dabei zutage tretenden, wenn auch nicht von allen verfolgten, so aber als Muster generalisierbaren Logiken der Bearbeitung.

Will man keine Muster ohne Erklärungswert entwickeln, so muss man die Handlungslogiken der Schulen im Prozess der Problembearbeitung rekonstruieren: Logiken, die sich in klassischem soziologischen Sinne, hinter dem Rücken der Beteiligten durchsetzen, die bewusstseinsfähig, aber nicht bewusstseinspflichtig sind.¹⁶

Das im Projekt zum Tragen kommende Modell der Rekonstruktion von Fällen zielt noch auf einen anderen projektspezifischen Punkt. Das Ziel der „Schulprogrammarbeit“ muss sich in der Methode der Studien wiederfinden lassen. Geht es praktisch um die Stimulation von Neuem (Veränderung der Programmstruktur, Qualitätssicherung etc.), so muss es methodisch möglich werden, den intendierten sozialen Prozess in seinen offiziellen Dokumenten einzufangen. Die müssen darüber aufklären, was getan bzw. geschrieben wurde, so dass die Bearbeiter in einen Vorgang der Neubestimmung von: Zielen, Inhalten, Mitteln, Reflexionsweisen und Evaluationsformen gerieten. Die Frage lautet, ob die soziale Bedeutung der

¹⁶ Bei der Durchführung der in der Studie geplanten Fallrekonstruktion rekurren wir auf die Methode der Objektiven Hermeneutik. Innerhalb dieses im Wesentlichen von Ulrich Oevermann entwickelten Forschungsansatzes werden „Fallrekonstruktionen“ von „Fallbeschreibungen“ streng geschieden. Der für das methodische Instrument der Fallrekonstruktion erhobene Anspruch geht weit über den einer Fallbeschreibung hinaus, da mit letzteren eine allein darstellende Auslegung sozialer Wirklichkeit stattfindet, während mit Fallrekonstruktionen innerhalb der Objektiven Hermeneutik präntendiert wird, mittels dieser Rekonstruktion einen Modus der Verallgemeinerung zu ermöglichen, der zu generalisierenden Aussagen über soziale Strukturen führt. Diese Form der Hermeneutik mittels der Fallrekonstruktion ist in den letzten Jahren zu einem immer mehr beachteten Forschungszweig innerhalb qualitativer Sozialforschung reüssiert (vgl. Krammer 2000).

Schulprogrammarbeit, die Kriseninduktion, sich real so darstellt, dass sie praktisch als solche aufgegriffen werden konnte.

Die an den Dokumenten zu beschreibende *Emergenz von Neuem* (vgl. Oevermann 1991) bricht sich mit dem Bedürfnis der Systeme, das Bewährte im Programm wiederzuerkennen. Alle Dokumente, die im Verlaufe der Schulprogrammarbeit entstehen, sind von daher unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, inwiefern sie auf Routinen oder auf Neuerungen verweisen. Die Methode der Fallrekonstruktion hebt in ihrer Form als Sequenzanalyse genau auf diese Übergänge ab. Die objektiv hermeneutische Analyse der Dokumente nötigt dazu zu fixieren, wie ein Text/ein Autor beim Übergang von einer Aussage zur anderen die Optionen bearbeitet, die sich entweder auf Routinen oder etwas Neues beziehen lassen.¹⁷

Zurückgegriffen wird damit auf eine Methode, die beim Einzelfall ansetzt, Verallgemeinerungen aber zulässt, ohne methodisch unkontrolliert zu generalisieren. Der Nachweis über die Wirkungen von Schulprogrammarbeit wird mittels materialer Analysen in der Form von Einzelfallrekonstruktionen geführt (vgl. Krammer 2000). Die Fallrekonstruktionen sollen die Konstitutionsbedingungen der jeweiligen Schulprogrammarbeit klären und erörtern, was sie über die Struktur der Schule und die in ihr enthaltenen Optionen für Veränderungen mitteilen. Damit wird ein grundsätzlich anderer Generalisierungsanspruch erhoben als dies bei quantitativen Verfahren der Fall ist (vgl. Oevermann 1983; 2000). Er bezieht sich auf erschließende Kausalität am Einzelfall. Dieser methodische Anspruch geht weit über das hinaus, was zur Zeit mit der Maxime der Hinwendung zur Einzelschule aller Orten gefordert wird. Die Untersuchungen sollen nicht nur den Fokus von der Systemebene auf die Einzelschule richten, sondern durch das Instrument der Einzelfallrekonstruktion mittels Objektiver Hermeneutik den Blick schärfen für Strukturgeneralisierungen.¹⁸

¹⁷ Die Sequenzanalyse basiert auf der analytischen Trennung zwischen dem der empirischen Wirklichkeit selbst angehörigen Spielraum von Möglichkeiten und den faktisch getroffenen Handlungswahlen. Die Handlungswahlen werden den Akteuren jedoch selten als Entscheidungen bewusst sein. Vielmehr werden diese bewussten Entscheidungsprozesse in der Praxis in der Regel durch Routinen substituiert. Um handlungsfähig bleiben zu können, bedarf der Einzelne solcher Routinen, die sich bewährt haben. Oevermann (2000) geht davon aus, dass diese Routinen letztlich auf ursprünglich zu Bewusstsein gelangten krisenhaften Entscheidungen basieren. Aufgrund dieser Affinität der oevermannschen Methode zum oben beschriebenen Kriseninduktionsmodell ist die Objektive Hermeneutik prädestiniert dafür, per Sequenzanalyse zu eruieren, wann innerhalb eines konkreten Zusammenhangs auf eine Routine zurückgegriffen wird, oder eine krisenhafte Bearbeitung die Möglichkeit für die Emergenz von Neuem in sich birgt.

¹⁸ Der zu antizipierende Einwand, dass durch solche Fallrekonstruktionen nur ein minimaler Ausschnitt der Schulprogrammarbeit ins Bewusstsein gehoben würde, kann durch die Relevanz solcher Studien für grundlegende Einsichten in die Formen des Schule-Haltens widerlegt werden (bspw. Gruschka 1989/90). Offensiv wird hiermit vertreten, dass durch die kasuistische Analyse kleiner Ausschnitte von Schulwirklichkeit mehr Wissen über mögliche Ansatzpunkte für Veränderungen hervorgebracht wird als in einer erneuten Versicherung über das gemeinsam Gewollte, wie sie dem an Schulentwicklung Interessierten gegenwärtig beim Studium der Literatur zum Forschungsstand der Schulentwicklung immer wieder begegnet (vgl. Kap. 2.1).

Gegenüber dieser Beschränkung auf die Dokumentenanalyse könnte der Einwand erhoben werden, dass für ein Rekonstruktion des Prozesses während des Erhebungszeitraumes nach Möglichkeit alle Aktivitäten beobachtet werden müssten, die im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit stehen: Sitzungen der Schulprogrammgruppe, Schulkonferenzen, Gesamtkonferenzen, Gespräche mit der Schulaufsicht, bilaterale Planungsgespräche. Einer solchen Rekonstruktion stehen dabei mehrere Schwierigkeiten entgegen. Die beiden gravierendsten bestehen in dem Einfluss der Beobachtung auf den Prozess und den zu erwartenden Einschränkungen bei der Datenaufnahme. Eine teilnehmende Beobachtung wäre das einzig mögliche Vorgehen. Dabei wäre es nahezu unvermeidlich, dass diese Beobachtungsaktivität Züge einer Handlungsforschung bekommt. Rückfragen vom Kollegium an den „Außenstehenden“ sowie womöglich explizite Bitten um „wissenschaftliche Begleitung“ müssten immer wieder abgewehrt werden. Geschieht dies, so würde aufseiten der Lehrer das Gefühl entstehen, dass sie bei der Bewältigung der ihnen aufgetragenen Arbeit nur genau examiniert werden, ohne aber eine Unterstützung von außen zu erhalten. Ein weiteres Hemmnis würde darin bestehen, dass sich die Datenerhebung und Datensicherung oftmals als schwierig erweisen würde. Während bei Einzelinterviews eine Tonbandaufnahme ohne weiteres zustimmungsfähig sein wird, gilt dies für die Dokumentation Pädagogischer Konferenzen sicherlich nicht. Es würde kaum möglich sein, von einem Kollegium – auch trotz der Versicherung größtmöglicher Anonymisierung – die Erlaubnis für einen „Live-Mitschnitt“ zu bekommen. Ein Verfahren der schriftlichen Protokollierung wäre indes zu selektiv, so dass eine „Fallrekonstruktion“ im oben genannten Sinne – die „natürliche Protokolle“, d.h. Daten, die nicht mit standardisierten Verfahren erhoben

Die Auswertung der Dokumente beginnt mit einer extensiven Lektüre. In der Textinterpretation nach dem objektiv hermeneutischen Verfahren wird Zeit eingeräumt, auch unwahrscheinliche oder auf den ersten Blick abwegig erscheinende Optionen genau zu prüfen. Für die Produktion von Lesarten sowie für deren Überprüfung auf Plausibilität und Wohlgeformtheit ist eine Interpretationsgruppe von drei bis vier Teilnehmern notwendig, die einander kontrollieren.¹⁹

Jede Lesart wird so lange aufrechterhalten, bis anhand eines in der Sequenz folgenden Interaktes gezeigt werden kann, dass sie mit diesem inkompatibel ist (vgl. Oevermann 1986, S. 41 f.). Auf diese Weise wird im Interpretationsprozess genau wiederholt, was der Autor des Textes (oftmals unbewusst) in der konkreten Handlungssituation auch getan hat: das sequentielle Ausblenden bzw. Aussondern von objektiv gegebenen Handlungsmöglichkeiten. Indem die Interpretengruppe auf diese Weise die Konstituierung sozialen Handelns »nach-vollzieht«, ist ihre Interpretation »re-konstruktiv«.²⁰

(2) Als zweite Methode tritt die *Stellung von Dilemmaaufgaben in Interviews* hinzu. Diese antworten sowohl auf die Figur der Krise, der Produktion von Neuem bzw. des Rückgriffs auf Routinen, als auch auf die Tatsache, dass viele der Texte immer schon mit Rücksicht auf den Konsensbedarf und ein Publikum geschrieben werden. Jeder Text erlaubt zwar eine Sinnstruktur als Reformimpuls und pädagogisches Deutungsmuster zu entfalten, aber über die Gründe, warum diese und keine anderen Optionen gewählt wurden, sagen viele Texte nichts aus.

Lehrer werden Bausteine des Programmes schreiben mit Unterstellungen über deren Zustimmungsfähigkeit, aber auch mit Rückgriff auf die mehr oder weniger entfaltete pädagogische Phantasie gegenüber dem möglichen und gewünschten Neuen. Den optionalen Spielraum auszuleuchten, der dann in den Dokumenten geschlossen wird, ist das Ziel der Stellung von Dilemmaaufgaben (vgl. Kohlberg 1995, Gruschka 1996). Diese werden sich – wie bereits erläutert (vgl. Kap. 3.3) – auf drei zentrale Dimensionen schulischer Programmatik beziehen: auf die *Erziehungs*-, die *Bildungs*- und die *Unterrichtsaufgabe* der Schule.

Drei dilemmatische Szenen werden den Lehrern vorgelegt. Diese konfrontieren sie mit einer prototypischen Konfliktlage, auf die mit Schulprogrammarbeit reagiert werden soll. Die erste Szene wirft zwei grundsätzlich divergente Lösungsmöglichkeiten auf: Erziehung als

wurden oder durch die Protokollierung des Forschers bereits vorselektiert sind, voraussetzt (vgl. Oevermann 2000) – nicht mehr möglich wäre.

¹⁹ Ob die pragmatischen Erfüllungsbedingungen im Falle einer bestimmten Lesart als gegeben angesehen werden, wird mittels einer quasi spieltheoretischen Überprüfung der Angemessenheit in der Interpretationsgruppe entschieden. Nur wenn die Lesart auch den Konsequenzen des durch sie hypothetisch entworfenen Bedingungsgefüges standhält, das vorgefundene Handeln auch noch innerhalb dieses Settings als rational erscheint, wird sie akzeptiert. Die Interpretengruppe ist somit auf einen Konsens hinsichtlich der Valenz einer Lesart angewiesen. Diese Konsensbemühungen müssen Unentschiedenheiten vermeiden. Kompromissformeln sind hier fehl am Platze, da es nicht um eine Einigung in Interessensfragen geht, sondern um die eindeutige Klärung, ob die Erfüllungsbedingungen für eine Lesart vorliegen oder nicht (vgl. Oevermann 1979, S. 393). Der Konsens muss daher in letzter Instanz kompromisslos sein.

Die Gruppe ist dafür verantwortlich, individuelle Eigenheiten der einzelnen Interpreten zu kontrollieren und damit individualistisch-subjektive Interpretationen auszugrenzen, gleichzeitig aber das je individuelle Potenzial eines jeden Interpreten sowohl bei der Generierung von Lesarten als auch bei der Beurteilung von deren Angemessenheit auszuschöpfen. Um dies zu erreichen, müssen die »Gruppenmitglieder eine hohe Bereitschaft zeigen, geradezu streitsüchtig ihre Interpretationen möglichst lange mit Argumenten gegen Einwände aufrechtzuerhalten, damit sie, wenn sie scheitern, möglichst informationsreich scheitern« (Oevermann 1979, S. 393).

²⁰ Der heuristische Wert einer Einzelfallrekonstruktion hängt im wesentlichen von der Prämisse ab, dass sich in der fallspezifischen Strukturiertheit eine verallgemeinerbare Struktur ausweist. Innerhalb einer solchen Strukturgeneralisierung fungiert die Explikation der Strukturiertheit des Einzelfalls als Strukturhypothese, die es im Folgenden anhand anderer, sequenzanalytisch folgender Hypothesen fallibilistisch zu überprüfen gilt. Die Ergebnisse der Einzelfallrekonstruktion müssen schließlich zusammengeführt werden zu einer generativen Strukturformel, die als abschließende Erklärung dafür gelten soll, wie es zu einer bestimmten Argumentationssequenz gekommen ist, d.h. die die Handlungsstrukturierung einer bestimmten Situation kennzeichnet.

„Disziplinierung“ oder „Autonomisierung“, die zweite polarisiert Bildung als „Rückgriff auf das Bewährte“ (Klassische) oder als „Vorgriff auf das Zukünftige“ (Bildung am Aktuellen) und die dritte stellt die Befragten vor die Option, Unterricht eher als „Instruierung“ oder „Aktivierung“ der Schüler zu begreifen (ausf. Kap. 3.3).

Auch wenn pädagogische Praxis beide Pole immer miteinander vermittelt, dienen sie doch dazu, Pointierungen in den Problemlösungsstrategien anzugeben. Die Reaktion auf die gestellten Dilemmaaufgaben kann nun zeigen, welchen Bewegungsspielraum die Autoren der Texte gesehen haben.

Der Vergleich zwischen dem durch das pädagogische Deutungsmuster als möglich und wünschenswert Erachteten und dem im Dokument gewählten Programm der Problemlösung macht deutlich, welche Chancen im Entwicklungsprozess steckten, welche genutzt und welche ausgelassen wurden. Deutlich wird so auch die Struktur der Vermittlung zwischen den pädagogischen Ansprüchen der Akteure einerseits und ihrer offiziellen Aufgabendeutung andererseits. So ließe sich auch die immer wieder diskutierte Merkwürdigkeit erklären, warum die intentionale Zustimmungsbereitschaft von Lehrern zu reformpädagogischen Konzepten oftmals beziehungslos neben der routinierten Normalpädagogik ihrer Praxis steht.

Die Dilemmainterviews sollen nicht nur mit den Lehrern als den Autoren der Programme, sondern auch mit den Verwaltungsbeamten geführt werden, die den Prozess initiierten und ihn begleiten. Auf diese Weise ließe sich auch die pädagogische Erwartungshaltung spezifizieren, mit der die Kriseninduktion erfolgt.

4.3 ZUR AUSWAHL DER BUNDESLÄNDER, SCHULEN UND PROBANDEN

Aus dem Kriseninduktionsmodell ergeben sich zwei „Richtungen“ der Analyse. Zum einen (im Modell die Vertikale) gilt es für jeden Abschnitt des Schulentwicklungsprozesses (Initiation, Bearbeitung, Begleitung, Ergebnis) Typen der Krisenbearbeitung zu bestimmen. Zum anderen sollen am Ende der Studie Rekonstruktionen von Verlaufsstrukturen einzelner Entwicklungsprozesse stehen (im Modell die Horizontale). Die Studien zu den einzelnen Abschnitten dienen einerseits der Bestimmung möglicher Typen der Krisenbearbeitung, zugleich fungieren sie aber auch als Vorstudien für die exemplarischen Verlaufsrekonstruktionen. Damit diese für die Reformmaßnahmen insgesamt aussagekräftig sind, müssen die dafür vorgesehenen Schulen vorab anhand qualifizierter Kriterien ausgewählt werden. Diese wiederum ergeben sich aus dem erkenntnisleitenden Interesse des Kriseninduktionsmodells. Die Auswahl der Schulen für die Verlaufsrekonstruktionen orientiert sich an drei Variablen: der unterschiedlichen *Initiation durch die Kultusadministration* (1), der verschiedenen Formen der *Begleitung des Prozesses* (2) und den differierenden Modi der *Bearbeitung durch die Schulen* (3).

(1) Initiation durch die Kultusadministration:

Aufgrund des Bildungsföderalismus hat die Schulprogrammarbeit als Reforminstrument in der Kultuspolitik der einzelnen Bundesländer unterschiedliche Bedeutung und Funktionen. Im Sinne einer Sachstandsanalyse wurde das Spektrum der Reforminitiativen ausgelotet, um von daher zu einer begründeten Fallauswahl zu kommen. Die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer haben ganz verschiedene Initiativen und Programme auf den Weg gebracht, um die Schulentwicklung zu befördern: angefangen von einer prinzipiellen Befürwortung von Schulentwicklung bis hin zu Erlassen oder sogar Novellierungen von Schulgesetzen, in denen eine Verpflichtung zur Schulprogrammarbeit festgeschrieben ist (vgl. Diegelmann/Porzelle 1998; 1999). Da die Kriseninduktion durch die Ministerien den Ausgangspunkt unserer Studie bezeichnet, gilt uns die Nachdrücklichkeit, mit der der Auftrag zur Schulprogrammarbeit an die Schulen ergeht, als wesentliches, die Auswahl der Bundesländer strukturierendes Kriterium. Damit zusammen hängt die Frage nach der Form der Verbindlichkeit, mit der die Schulprogrammarbeit – über den ersten Impuls hinaus – von den Ministerien verfolgt oder

sogar kontrolliert wird. Die Wahl fiel unter der Berücksichtigung dieser beiden Kriterien, auf die folgenden drei Länder:

Rheinland-Pfalz – schwache Kriseninduktion mit geringer Verbindlichkeit: Ein Bundesland, in dem gegenwärtig die Schulprogrammarbeit prinzipiell begrüßt wird, aber noch keine gesetzliche Verpflichtung zur Erarbeitung und Evaluation eines Schulprogramms ergangen ist, ist Rheinland-Pfalz. Schulentwicklung in Form von Programmen ist möglich und wird durch mehrere Unterstützungs- und Begleitprogramme auch gefördert. Eine Aufforderung mit hoher Verbindlichkeit durch ein Gesetz oder einen Erlass, die einen konkreten Termin vorgeben würden, existiert bislang nicht. Die Kriseninduktion erweist sich damit in Rheinland-Pfalz als relativ schwach, was indes noch nichts über ihre Wirksamkeit aussagen muss.

Hamburg – starke Kriseninduktion mit hoher Verbindlichkeit: Am weitesten fortgeschritten ist die Schulprogrammarbeit in Hamburg. Im Hamburgischen Schulgesetz (HamSG) wurde bereits am 16.4.1997 festgeschrieben, dass jede Schule ein Schulprogramm erstellen und die schulische Arbeit evaluieren muss (§ 51). Das Schulprogramm bedarf zudem der Genehmigung durch die zuständige Behörde (§ 85 HamSG). Die Schulprogramme der Hamburger Schulen liegen inzwischen vor und werden ausgewertet. Durch die frühe gesetzliche Verpflichtung und eine bestimmt betriebene Kultuspolitik, die signalisierte, dass die Schulprogrammarbeit auch intensiv begleitet und abschließend evaluiert wird, kommt dem Schulprogramm als Innovationsinstrument in Hamburg eine hohe Verbindlichkeit zu.

Hessen – Kriseninduktion mit unentschiedenem Status und entsprechend ungeklärter Verbindlichkeit: Auch in Hessen wurden alle Schulen per Gesetz dazu verpflichtet, ein Schulprogramm vorzulegen (vgl. §3, Abs. 5 HSchG). Die Programme bedürfen schließlich der Zustimmung der staatlichen Schulämter (§ 127 b, Abs.4 HSchG). Die Kriseninduktion erfolgt indes in Hessen nicht mit der gleichen Verbindlichkeit wie in Hamburg. Vielmehr kommt der Kriseninduktionspraxis hier ein „Zwischenstatus“ zu: Einerseits ist die Schulprogrammarbeit per Gesetz und Abgabetermin verbindlich geregelt, andererseits wird die Exekution dieser Rechtslage nur halbherzig betrieben.²¹ Vom Ministerium geht nicht das unmissverständliche Signal aus, dass man die Schulprogrammarbeit als das Zentrum der Reformbemühungen betrachtet, vielmehr werden die Akzente nach dem Regierungswechsel primär auf die Minimierung des Stundenausfalls und des Lehrermangels gelegt und finanzielle Mittel primär dort und nicht etwa in der Begleitung von Schulprogrammarbeit eingesetzt.²²

(2) Begleitung des Prozesses:

Nicht nur die Bedeutung des Reforminstruments „Schulprogramm“ in den unterschiedlichen Ansätzen der Bundesländer variiert stark, sondern auch hinsichtlich der Unterstützung durch Beratungsinstitutionen sind gravierende Unterschiede festzustellen. Manche Behörden zeigen wenig Interesse an der erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe, andere versuchen sie zu steuern. Manche Schulen werden als Musterschulen durch Berater regelrecht gecoacht, viele andere fühlen sich allein gelassen. Als zweites zentrales Kriterium für die Auswahl der Schulen gilt uns daher, ob und in welchem Umfang die Begleitung und die Evaluation des Schulentwicklungsprozesses zur Zeit der Kriseninduktion und der Erstellung des Schulprogramms bereits fest institutionalisiert war oder ob von der Schulaufsicht und anderen Institutionen (bspw. Unterstützungssysteme wie Landesinstitute) das Signal ausging, dass hierfür noch keine Konzepte zur Verfügung standen, mithin also die Schulen mehr oder weniger allein gelassen wurden.

²¹ Die Schulen waren dazu aufgefordert, bis zum 1.7.2001 einen Zwischenbericht vorzulegen. Ursprünglich sollten die Schulprogramme bis zum Jahr 2002 fertiggestellt werden. Inzwischen wurde die Frist für die Vorlage der Schulprogramme bis zum 31.7.2003 verlängert.

²² Nicht zuletzt weil Hessen – anders als Hamburg – ein Flächenstaat ist, ist es für die einzelne Schule schwieriger, eine intensive Begleitung durch die Unterstützungssysteme zu erhalten. Zudem sind die Unterstützungsangebote nicht so ausgeprägt und erhalten nicht so viel Aufmerksamkeit vom Kultusministerium wie in Hamburg.

(3) Bearbeitung durch die Schulen:

Diese verschiedenen Formen der Kriseninduktion treffen auf in ihren Reformstrategien divergierende Schulen. Am bedeutsamsten für unsere Studie ist hierbei, mit welcher Reformpraxis die Schule auf die offizielle Aufforderung reagiert: Wird der Impuls positiv aufgenommen und eine bestimmte Reformpraxis institutionalisiert oder wird das Ansinnen der Kultusadministration eher skeptisch beäugt und dilatorisch behandelt. Nach einer Sondierungsphase sollen entsprechende Kontrastgruppen gebildet werden, so dass bei der folgenden Analyse und Darstellung die Konsequenzen dieser Reformwilligkeit oder Reformverweigerung deutlich werden können.²³

Wichtiges weiteres Auswahlkriterium für die Schulen ist, dass es anhand der vorhandenen Dokumente möglich sein muss, den Prozess der Schulprogrammarbeit möglichst dicht zu rekonstruieren.

(4) Auswahl der Probanden für die Dilemmainterviews

Befragt werden Schulleiter und Lehrer, die sich unmittelbar am Entwicklungsprozess beteiligen, etwa in der Arbeits- oder Aktionsgruppe zum Schulprogramm oder durch anderweitige Reformbemühungen (neue AGs, Versuche zur Reform der Unterrichtsformen etc.). Da in unserem Modell von entscheidender Bedeutung ist, wie die Schulverwaltung den Prozess initiiert und begleitet, sollen die Dilemmainterviews auch mit Schulaufsichtsbeamten geführt werden, um zu eruieren, welche Entwicklungsoptionen diese in ihren Aufforderungen für die Reform von Unterricht, schulischer Bildung und Erziehung sehen.

²³ Das Kriterium der verschiedenen Schulformen ist bei dieser Perspektive auf Schulentwicklung weniger relevant, als es auf den ersten Blick zu vermuten wäre, da im Zentrum die schultheoretische Fragestellung stehen soll, wie die innere Reform von Einzelschulen als für sich genommene Organisationen durch eine kultusadministerielle Induktion möglich ist.

Die vorausgehenden Kriterien zusammengekommen ergibt sich gemäß der Kombinatorik einer logischen Tafel – nach einer vorherigen Sondierung weiterer Schulen – folgende Auswahl für die Verlaufsrekonstruktionen:

<i>Bundesland</i>	<i>Initiation durch die Kultus-administration</i>	<i>Begleitung des Prozesses</i>	<i>Bearbeitung durch die Schulen</i>	<i>Analysen zur Verlaufsstruktur</i>
Hamburg	+	+	+	Fall 1
	+	–	–	Fall 2
	+	+	–	Fall 3
	+	–	+	Fall 4
Rheinland-Pfalz	–	+	+	Fall 5
	–	–	–	Fall 6
	–	+	–	Fall 7
	–	–	+	Fall 8
Hessen	o	+	+	Fall 9
	o	–	–	Fall 10
	o	+	–	Fall 11
	o	–	+	Fall 12
<i>Erläuterungen zur logischen Tafel:</i>	<p>„+“ = starke Kriseninduktion mit hoher Verbindlichkeit</p> <p>„–“ = schwache Kriseninduktion mit geringer Verbindlichkeit</p> <p>„o“ = Kriseninduktion mit unentschiedenem Status und entsprechend ungeklärter Verbindlichkeit</p>	<p>„+“ = starke Unterstützung mit hoher Verbindlichkeit</p> <p>„–“ = schwache Unterstützung mit geringer Verbindlichkeit</p>	<p>„+“ = positive Einstellung zum Schulprogramm und hohe Reformbereitschaft</p> <p>„–“ = eher negative Einstellung zum Schulprogramm und wenig Reformbereitschaft</p>	

4.4 DIE ÜBERSETZUNG DES KRISENINDUKTIONSMODELLS IN EINEN ZEITPLAN

Phase I:

Die Analyse nimmt ihren Ausgang von der Kriseninduktion durch die Verlautbarungen des Kultusministeriums und der Schulbehörden (Schulträger).

- Recherche und Analyse von Dokumenten, mit denen die Kultus- und Schulverwaltung ihr Anliegen einer Schulprogrammarbeit den einzelnen Schulen kommuniziert hat: Gesetze, Erlasse, Handreichungen, sowie ggf. Presseverlautbarungen und Landtagsprotokolle.
- Kontaktaufnahme mit Schulen und Auswahl des Samples.

Phase II:

Wir verfolgen, wie die Aufgabe von den Schulleitungen an die Lehrerkollegien gelangt, wie dort die Betroffenen nicht nur beteiligt werden, sondern auch unter Berichtspflichten geraten.

- Recherche und Analyse von Dokumenten, mit denen die Schulleitung das Anliegen der Kultusverwaltung den Kollegien kommuniziert.

- Recherche und Analyse von Entwürfen, Skizzen und Notizen, anhand derer der Entwicklungsgang der Schulprogrammarbeit als Prozess nachgezeichnet werden kann.
- Befragung der Schulleiter und Lehrer zu ihren pädagogischen Deutungsmustern und Urteilsweisen gegenüber pädagogischen Innovationen in den Bereichen Bildung, Erziehung und Unterricht anhand der Dilemmainterviews.
- Auswahl und Kontaktaufnahme mit den Schulverwaltungsbeamten und Beratern.

Phase III:

Wir ermitteln die Rückkopplungen und Rückmeldungen von „oben“, die zu einer verstärkten oder wiederholten Kriseninduktion führen.

- Recherche und Analyse von schriftlichen Nachfragen zum Stand der Arbeit: Briefe und Fragebögen der Schulaufsicht, in denen die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit spezifiziert wird.
- Befragung der Schulaufsichtsbeamten und der Berater. Analyse von deren Deutungsmustern und Urteilsweisen gegenüber pädagogischen Innovationen in den Bereichen Bildung, Erziehung und Unterricht anhand der Dilemmainterviews.

Phase IV:

Wir erkunden, ob die abschließende Arbeit am Programm zur Konsensfeststellung führt oder aber zum Aufbrechen von Dissens, und inwieweit nun die eigene Programmschrift für die Schule verbindlich gemacht wird.

- Recherche und Analyse von Protokollen über die Endphase der Schulprogrammarbeit resp. deren unabgeschlossene Fortschreibung.
- Abschließende Analyse der Schulprogrammtexte in der Form, in der sie zum Zeitpunkt der letzten Datenerhebung vorliegen.

Phase V:

Wir untersuchen, was aus der Konsensfeststellung oder dem Dissens im Kollegium für das „mehr oder weniger abgeschlossene“ Schulprogramm folgt.

- Analyse von Dokumenten, die zeigen, ob und wie sich an der Schule Arbeits- und Diskussionsformen etabliert haben, die die Zusammenarbeit mit den Lehrern prägen, auch nachdem die geforderte Schulprogrammarbeit zunächst einmal abgeschlossen ist:
 - Unterrichts- und Halbjahresplanung,
 - durch die Programmarbeit eingeführte Entscheidungs- und Abstimmungsverfahren,
 - ggf. Formen der ständigen Einrichtung von Schulprogrammarbeit.

Phase VI:

In dieser Phase sollen die Dilemmainterviews zur Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsaufgabe von Schule ausgewertet werden.

- Analyse der pädagogischen Deutungsmuster und der Urteilsweisen der befragten Schulleiter und Lehrer gegenüber pädagogischen Innovationen in den Bereichen Bildung, Erziehung und Unterricht anhand der Dilemmainterviews.

- Auswertung der Befragung der Schulaufsichtsbeamten und Analyse der Deutungsmuster und Urteilsweisen gegenüber pädagogischen Innovationen in den Bereichen Bildung, Erziehung und Unterricht anhand der Dilemmainterviews.

Phase VII:

In der abschließenden Zusammenschließung der Ergebnisse der Phasen wird gefragt, welche Implikationen sie für die schultheoretisch interessante Frage haben, ob und wenn ja wie „lernende Organisationen“ durch Schulprogrammarbeit entstehen können oder ob das System so starr ist, dass es trotz einer solchen Kriseninduktion vornehmlich alte Strukturen reproduziert.

- Rekonstruktion der Verlaufsstrukturen unter Berücksichtigung der vorher erarbeiteten Typen.
- Begründete Hypothesenbildung zu Reformverläufen und relevanten Faktoren der Schulentwicklung.

Mit dem Phasenmodell ist die Chronologie der Untersuchungen bezogen auf jede einzelne Schule benannt. Eine chronologische Übersicht zum Arbeitsplan zeigt, dass sich die Prozesse der Datenerhebung sowie der Interpretation der ausgewählten Dokumente (Phasen I-VII) überschneiden werden. Die für die abschließende Analyse der Schulprogrammarbeit zentralen Ergebnisse der Dilemmainterviews werden in der Phase VI nach den Phasen der Dokumentenanalyse erarbeitet. Überschneidungen der einzelnen Phasen werden sich zuweilen aufgrund der Dynamik des Untersuchungsgegenstands nicht vermeiden lassen. Für die Interviewauswertung und die Dokumentenanalyse gilt als Abschlusstermin der 1. Juli 2004, der den Übergang zur zusammenschließenden Interpretation der Ergebnisse der Einzelstudien und der Arbeit an den Rekonstruktionen der Verlaufsstrukturen markiert (Phase VII).

Monat Phase	2002												2003												2004																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I																																									
II																																									
III																																									
IV																																									
V																																									
VI																																									
VII																																									

LITERATUR

- Ackeren, I./Klemm, K.: TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. In: *Pädagogik* 52 (2000), H. 12, S. 10–15.
- Arnold, E./Thiele K.: Schulleitung, Schulaufsicht und Schulbehörde. In: E. Arnold u.a.: *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit: Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen*. Hamburg 2000, S. 143–176.
- Ball, St. J.: *The Micro-politics of the School Towards a Theory of School Organization*. London 1987.
- Bargel, T.: Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur. In: W. Melzer/U. Sandfuchs (Hg.): *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*. Opladen 1996, S. 47–66.
- Bastian, J.: Autonomie und Schulentwicklung. Zur Entwicklungsgeschichte einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: J. Bastian (Hg.): *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation*. Hamburg 1998, S. 13–24.
- Berman, P. et. al.: *Federal Programs Supporting Educational Change*. Vol. I-VII. Santa monica, Ca. 1974 ff.
- Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiß, M. (Hg.): *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten*. Weinheim/München 1997.
- Bremer, R./Rüdel, G.: Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz? In: *Pädagogische Korrespondenz* 16 (1995), S. 30–40.
- Bremer, R.: Der Professor hat eine Idee. In: *Pädagogische Korrespondenz* 18 (1996), S. 93–106.
- Buhren, C. G./Rolff, H.-G. (Hg.): *Fallstudien zur Schulentwicklung: Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung*. Weinheim/München 1996.
- Bulla, H.G.: *Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule. Analyse, Konzepte und ein Rahmenmodell: Zur Strategie des Survey-Feedbacks*. Frankfurt a. M./Bern 1982.
- Burkard, Ch.: Chancen nutzen statt Rituale pflegen. Tipps für den Umgang mit der Schulaufsicht. In: *Pädagogik* 51 (1999), H. 11, S. 21–23.
- Chubb, J.E./Moe, T.M.: *Politics, Markets and America's Schools*. Washington (D.C.) 1990.
- Combe, A./Reh, S.: Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen unserer Untersuchung. In: E. Arnold u.a.: *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit: Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen*. Hamburg 2000, S. 23–34.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H.: *Institutioneller Schulentwicklungsprozeß*. 3. Auflage. Soest 1996.
- Dalin, P.: *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung – Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn 1986.
- Dammer, K.-H.: *Berufsorientierung für alle: über einen Schulversuch, der Versuch blieb*. Wetzlar 1997.
- Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck, T. (Hg.): *Schulautonomie – Chancen und Grenzen: Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim/München 1995.
- Dell, J./Schmidt, G./Tautenhahn, F.: *Qualitätsmanagement macht Schule. Ein Leitfaden*. Soest: 1997.
- Denecke, W./Gruschka, A./Heinrich, M./Pollmanns, M.: *Der Wandel von Schule – Skizze eines Forschungsvorhabens*. (Manuskript). Frankfurt a. M. 2001.
- Denecke, W.: Ein heißer Strahl und erkaltete Wände. Vom Umgang der Schule mit lebenden Kulturen. In: *Pädagogische Korrespondenz*. 27 (2001), (im Druck).
- Diegelmann, E./Porzelle, K.: *Schulprogramm und Evaluation*. In: *Pädagogik* 50 (1998), H. 2, S. 36–40.
- Diegelmann, E./Porzelle, K.: *Schulprogramm und Evaluation. Aktivitäten, Materialien und Programme der Bundesländer – eine Aktualisierung*. In: *Pädagogik* 51 (1999), H. 11, S. 32–36.
- Easton, J.: *Decision Making and School Improvement: LSCs in the First Two Years Reform*. Chicago o.J. (zit.n. Fullan 1999)
- Ekholm, M.: Schüler machen Schulprogramm und was man von Schweden lernen kann. In: *Pädagogik* 51 (1999), H. 11, S. 16–20.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78, (1986), H. 3, S. 275–293.
- Fend, H.: *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim 1998.
- Fend, H.: *Qualität von Schule*. Weinheim/München 1999.
- Fleischer-Bickmann, W./Maritzen, N.: *Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung*. In: *Pädagogik* 48 (1996), H. 1, S. 12–17.
- Franke, U./Kliebsch, U. W. (Hg.): *Thema: Schulprogramm: gute Schule zwischen Qualitätssicherung und Evaluation*. Baltmannsweiler 2000.
- Fullan, M.: *The New Meaning of Educational Change*. New York 1991.
- Fullan, M.: *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart 1999.
- Furck, C. L.: Innere und äußere Schulreform? In: Furck, C.L. (Hg.): *Zur Theorie der Schule*. Weinheim 1969.
- Girulat, H.-J./Lindner, G.: Abwickeln? Einwickeln? Verwickeln? Entwickeln! Bericht über ein Schulentwicklungsprojekt. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): *Schulentwicklung konkret. Beispiele zum Institutionellen Schulentwicklungs-Prozeß (ISP)*. Soest 1997. S.87–132.
- Glasl, F./Houssaye, L. de la (Hg.): *Organisationsentwicklung. Das Modell des Niederländischen Instituts für Organisationsentwicklung und seine praktische Bewährung*. Bern/Stuttgart 1975.

- Gruschka, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar 1985.
- Gruschka, A.: Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird. In: Pädagogische Korrespondenz 6 (1989/90), S. 33–40. (Wiederabdruck in: Pädagogik-Unterricht 11/4, Oktober 1991, S.28–34)
- Gruschka, A.: Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe aus Anlaß der Erstellung eines Abschlußberichtes über den Kollegs Schulversuch. Soest 1992.
- Gruschka, A.: Wie mit der Schule beginnen? In: Pädagogische Korrespondenz 10 (1992a), S. 53–65.
- Gruschka, A.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar 1994.
- Gruschka, A. et. al.: Evaluation zu ganztägigen Angeboten an Münsteraner Grundschulen. Im Auftrag der Stadt Münster. Münster 1995/96.
- Gruschka, A.: Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilkraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1). In: Pädagogische Korrespondenz 18 (1996), S. 49–72.
- Gruschka, A.: Wie lernt man, kalt zu werden? – Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 2). In: Pädagogische Korrespondenz 19 (1997), S. 34–59.
- Gruschka, A.: Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung – Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar 2001, (im Druck).
- Hameyer, U./Schatz, M.: Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: H. Altrichter/W. Schley/M. Schatz: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien 1998, S. 86–110.
- Hanushek, E. A.: The Impact of Differential Expenditures on School Performance. In: Educational Researcher 18 (1989), S. 45–51.
- Hardwig, T./Sing, E.: Angst und Unterwerfung, Mut und Rebellion als Teil von Institutionskulturen in traditionellen und alternativen Organisationen. In: A. Bauer./K. Gröning (Hg.): Institutionsgeschichten, Institutionsanalysen. Sozialwissenschaftliche Einmischungen in Etagen und Schichten ihrer Regelwerke. Tübingen 1995, S. 80–95.
- Heinrich, M.: Vom Überlebenskampf des Homo Faber. Zum technokratischen Mythos der „zukunftssichernden Bildung“ in der öffentlichen Diskussion um TIMSS. In: Pädagogische Korrespondenz 23 (1998/1999), S. 37–52.
- Heinrich, M.: Zum Stand einer Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte. Oder: „Wie man kalt wird“ (Teil 3). In: Pädagogische Korrespondenz 24 (1999), S. 5–31.
- Heinrich, M.: Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: Die Deutsche Schule 93 (2001), H. 3, S. 304–318.
- Heinrich, M.: Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument? Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen. In: Pädagogische Korrespondenz 28 (2001a), (im Druck).
- Heinrich, M.: Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Wetzlar 2001b.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP): Was ist ein Schulprogramm? Aus: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Bd. 1: Ein Einstieg in die Thematik. Wiesbaden 1996. S. 3–11.
- Horster, L.: Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung zu schulinternen Projekten. Soest 1991.
- Huber, St. G.: Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule. Eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung III. In: Schul-Management 30 (1999), H. 5, S. 8–18.
- Huberman, A. M./Miles, M. B.: Innovation Up Close. How School Improvement Works. New York 1984.
- Kempfert, G./Rolff, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung: ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim 1999.
- Kersting, K.: Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung im Pflegealltag. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität – Gesamthochschule (Diss. phil.) Essen 2000.
- Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel 1994.
- Klippert, H.: Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel 1995.
- Klippert, H.: Team-Entwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel 1998.
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim/Basel 2000.
- Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M. 1995.
- Korinek, W.: Schulprofil im Wandel: ein Lern- und Arbeitsbuch pädagogisch-systemischer Schulentwicklung für Neugierige, Betroffene und Entdecker. Bad Heilbrunn/Obb. 2000.
- Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M. 2000.
- Krainz-Dürr, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck/Wien 1999.
- Kühl, St.: Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation. Frankfurt a. M./New York 2000
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Soest 1995.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schulentwicklung konkret. Beispiele zum Institutionellen Schulentwicklungs-Prozeß (ISP). Soest 1997.
- Lange, H.: Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 4 (1999), S. 423–438.
- Lange, H.: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule 91 (1999a), H. 2, S. 144–159.
- Maritzen, N.: Leistungstests und Qualitätssicherung im Schulwesen – Politische Zielvorstellungen und Programme. In: B. von Rosenblatt (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft: ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster/New York/München/Berlin 1999, S. 93–106.

- Mintzberg, H.: Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs-New Jersey 1983.
- Odden, A./Marsch, D.: State Education Reform Implementation. In: J. Hannaway/R. Crowson (Eds.): The Politics of Reforming School Administration. New York 1989.
- Oelkers, J.: Schulreform und Schulkritik. Würzburg 1995.
- Oevermann, U.; Allert, T./Konau, E./Krambeck, J.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979. S. 352-433.
- Oevermann, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: D. Garz/K. Kraimer (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a. M. 1983, S. 113-155.
- Oevermann, U.: Kontroversen um sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der ‚objektiven Hermeneutik‘. In: S. Aufenanger/M. Lenssen (Hg.): Handlung & Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München: Kindt Verlag 1986. S. 19-83.
- Oevermann, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: St. Müller-Doohm (Hg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1991, S. 267-334.
- Oevermann, U.: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M. 2000, S. 58-157.
- Philipp, E./Rolff, H.-G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. 2. Auflage. Weinheim/Basel 1999, S. 10-19.
- Pollmanns, M.: Schlaglichter politischer Bildung 1964 und 1997. Zu Wandel und Kontinuität der Bemühungen um Identifikation. In: Pädagogische Korrespondenz 27 (2001), (im Druck).
- Rolff, H.-G.: Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung. Essen 1984.
- Rolff, H. G.: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: H.-G. Rolff/K.-O. Bauer/K. Klemm/H. Pfeiffer (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Weinheim 1998, S. 295-326.
- Rosenbusch, H. S.: Lehrer und Schulräte – ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn 1994.
- Rosenbusch, H. S./Schlemmer, E.: Die Rolle der Schulaufsicht bei der Entwicklung der Einzelschulen. In: schulmanagement 28 (1997), H. 6, S. 9-17.
- Rösner, E. (Hg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund 1999.
- Scheerens, J.: Effective Schooling. Research, Theory and Practice. London 1992.
- Schlemmer, E.: Schulaufsichtsreform – mit, ohne oder gegen die Schulleitungen? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Projekten aus vier Bundesländern. In: Pädagogische Führung 9 (1998), H. 3, S. 180-184.
- Schmuck, R.A./Runkel, P.: Third Handbook of Organization Development in Schools. Palo Alto 1985.
- Schoenig, W.: Schulentwicklung beraten: das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim 2000.
- Schratz, M.: Die lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. 2., korr. Auflage. Weinheim 1999.
- Sherlock, C.: Integrierende Schulprogramme in Kanada. Interview mit Claire Sherlock, einer Lehrkraft der Cameron Heights Schule in Kitchener. In: Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 11 (2000) H. 3, S. 71-74.
- Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): Qualität von Schule. Band 1 bis 7. Wiesbaden/Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1987 ff.
- Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- Sterling, L./ Davidoff, S.: The courage to lead: a whole school development approach. Jutta 2000.
- Stern, C. (Hg.): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren; international network of innovative school systems. 2. Auflage. Gütersloh 2000.
- Stövesand, H.: Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbstständigkeit zu fördern. In: Pädagogische Korrespondenz 26 (2000/01), S. 81-94.
- Terhart, Ewald: Zwischen Aufsicht und Autonomie: geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. Essen 2001 (Reform des Gemeinwesens; 2)
- Terhart, Ewald: Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim 2001a.
- Tillmann, K.-J./Wischer, B. (Hg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positionen, Konzepte, Praxisbeispiele. (Impuls: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 30). Bielefeld 1998.
- Vandenbergh, V.: Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure? In: Comparative education, 35 (1999), H. 3, S. 271-282.
- Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o.J.
- Zedler, P.: Erweiterte Selbstverantwortung von Einzelschulen – Zauberformel für die Modernisierung des Schulwesens? In: P. Zedler/D. Fickermann (Hg.): Pädagogik und Recht: rechtliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für eine erweiterte Selbstständigkeit von Einzelschulen. Erfurt 1997, S. 7-12.